

MESTRADO  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

*“O azul é cor de meninos e o cor-de-rosa é cor de meninas”*: a igualdade de género em idades pré-escolares

Sara Isabel da Silva Madanços

**M**

2018



***“O azul é cor de meninos e o cor-de-rosa é cor de meninas”: a igualdade de género em idades pré-escolares***

*Sara Isabel da Silva Madanços*

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no domínio de Educação, Comunidades e Mudança Social, elaborada sob a orientação da Professora Doutora Maria José Magalhães.

Julho, 2018

## **Resumo**

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo demonstrar, de forma fundamentada e reflexiva, se a igualdade de género se encontra presente ou ausente na educação de crianças com idades pré-escolares. Nestas idades, as crianças já adquirem comportamentos consoante o seu género, ou seja, já aprendem a diferenciar papéis sociais atribuídos ao masculino e ao feminino.

O referencial teórico apresenta conceitos relacionados com a igualdade de género, tais como este mesmo conceito, o de género, o de sexo e o de estereótipos de género. Sendo a educação pré-escolar, o ensino formal escolhido para análise, abordamos, também, este nível de educação, referindo os espaços presentes, a linguagem predominante, os recursos pedagógicos e didáticos e se o conceito de igualdade de género se encontra presente ou ausente nesta educação formal. Abordar as questões feministas, abrangendo a construção sócio histórica do sujeito mulher e as lutas percorridas para que as mulheres tenham iguais direitos que os homens, constitui também parte deste referencial.

Para percebermos a presença ou ausência da igualdade de género em idades pré-escolares foram realizadas duas observações semanais a dois jardins-de-infância e uma análise a dois manuais infantis: *Elfi* da Porto Editora e *As Aventuras de João & Maria* da Editora Educação Nacional.

Nesta dissertação, adoptou-se uma metodologia qualitativa, pela utilização da técnica da observação-participante e da análise de manuais infantis pré-escolares. Estes dois procedimentos permitiram recolher um conjunto de resultados que nos levaram a perceber se a igualdade de género e os estereótipos se encontram presentes ou ausentes nestas idades.

Os resultados obtidos evidenciam a existência de desigualdades de género em idades pré-escolares ao nível dos espaços do jardim-de-infância, nas atividades existentes, nos manuais/livros/histórias, nos brinquedos estereotipados, na linguagem escolhida, nas cores, nas profissões, na imagem feminina e masculina, no papel das profissionais e na família. Apesar disto, alguns são os sinais de mudança que mostram que esta realidade começa a ser alterada.

**Palavras-chave:** igualdade de género; manuais escolares; educação pré-escolar.

## **Abstract**

The objective of this master's thesis is to demonstrate, in an informed and reflective way, if gender equality is present or absent in the education of pre-school children. At these ages, children begin to acquire behaviors according to this gender, in other words, they learn to differentiate social roles attributed to males and females.

The theoretical framework presents concepts related to gender equality, such as this very concept, gender, sex, and gender stereotypes. Since pre-school education is the formal schooling chosen for this analysis, we will also address this level of education, referring the present spaces, the predominant language, the pedagogic and didactic resources and if the concept of gender equality is present or absent in this formal education. Addressing the feminist questions, spanning the socio-historic construct of the subject woman and the distances crossed so that women would enjoy the same rights as men, is also a part of this thesis.

In order to understand the presence or absence of gender equality in pre-school ages two weekly examinations were made at two pre-schools, and an analysis was conducted of two children's manuals: *Elfi* of Porto Editora and *As Aventuras de João & Maria* of Editora Educação Nacional.

In this dissertation, a qualitative methodology was used, by using the technique of participant observation and the analysis of pre-school children's manuals. These two procedures allowed for the gathering of results that let us understand if gender equality and stereotypes are present or absent at these ages.

The results gathered highlight the existence of gender inequalities in pre-school ages when it comes to the pre-school's spaces, the existing activities, the manuals/books/stories present in pre-schools and in the manual, in the stereotyped toys, in the chosen language, the colors, the professions, the feminine and masculine image, in profession roles and in family. Despite this, some are the signs of change which show that this reality is beginning to alter.

**Key-words:** gender equality; school manual; pre-school education.

## Résumé

Cette dissertation de master a le but de démontrer, de façon justifiée e réfléchissante, si l'égalité entre les hommes et les femmes est présente ou absente dans l'éducation des enfants d'âge préscolaire. À cet âge, les enfants acquièrent déjà des conduites selon leur sexe, c'est-à-dire, ils apprennent à différencier les rôles sociaux attribués au sexe masculin et au sexe féminin.

La base théorique présente des notions sur l'égalité entre les hommes et les femmes, tels que ce concept même, celui du genre, du sexe e des stéréotypes de genre. En choisissant l'enseignement préscolaire comme enseignement formel pour cette étude, on traite aussi ce niveau d'instruction en ce qui concerne les espaces présentés, le langage prédominant, les ressources pédagogiques e l'hypothèse de trouver le concept de l'égalité entre les hommes et les femmes dans ce niveau d'enseignement formel. Aborder les questions féministes, en incluant la construction sociohistorique du sujet-femme et les luttes parcourues pour que les femmes puissent avoir des droits égaux aux hommes, a également constitué cette réflexion théorique.

Pour entendre la présence ou l'absence de l'égalité entre les hommes et les femmes en âge préscolaire, on a observé chaque semaines deux maternelles et on a examiné deux manuels pour les enfants : *Elfi*, de Porto Editora et *As Aventuras de João & Maria*, de Editora Educação Nacional.

Dans cette dissertation, on a adopté une méthodologie qualitative à travers l'utilisation de la technique de l'observation participante e de l'analyse des manuels pour les enfants d'âge préscolaire. Ces deux procédures on permet de recueillir une série de résultats que nous on fait entendre la présence ou l'absence d'égalité entre les hommes et les femmes bien que les stéréotypes à cet âge.

Les résultats obtenus soulignent l'existence des inégalités entre les hommes et les femmes au niveau de la maternelle, dans les activités offertes, dans les manuels/livres/histoires, dans les jouets stéréotypés, dans le langage choisi, dans les couleurs, dans les professions, dans l'image féminine et masculine au travail et à la maison. Cependant, on aperçoit déjà certains signes de changement qui montrent que cette réalité se modifie.

**Mots-clés:** égalité entre les hommes et les femmes; manuels scolaires; enseignement préscolaire.

## **Agradecimentos**

O meu primeiro agradecimento é para a minha orientadora, Prof. Dra. Maria José Magalhães, por todas as horas presentes, por todo o apoio e amizade. Obrigada pela forma como me encorajou a este trabalho, por nas horas difíceis me ter dito que era possível. Obrigada pelo papel, insubstituível na orientação, pelas conversas no gabinete, pelas leituras corretivas, críticas e atentas.

Aos/Às professores/as tanto da Licenciatura como do Mestrado em Ciências da Educação, pela ajuda na procura do caminho certo. Por todo o incentivo e estímulo.

Às educadoras, assistentes operacionais e crianças dos jardins-de-infância, pela disponibilidade, por me terem dito sim sem hesitar e pela liberdade de exploração e de observação.

À Adriana, à Cátia e à Milene por terem estado sempre presentes, por me terem feito brilhar e por terem sempre dito que tudo era possível.

À Fátima, ao Lubisco e a todos/as os/as colegas de curso, pelo companheirismo, pelas horas de conversas e pelas leituras.

Ao Rúben, meu amor para a vida, que me mostrou que com amor tudo é possível. Por ter estado presente nos momentos mais difíceis e por não me ter deixado desistir.

Ao meu pai Vítor e à minha mãe Fernanda, por nunca me terem cortado as asas. Pelos momentos de carinho e atenção, pela paciência demonstrada.

À minha irmã Ana por ser sempre o meu porto seguro, por dizer sempre que sim, por encorajar-me a ser sempre mais e melhor.

Ao meu cunhado Luís e à restante família, por mesmo sem saberem me terem dado as forças necessárias.

Por fim, mas à mais importante, Maria. A minha afilhada e sobrinha. A olhar e a pensar em ti escrevi esta dissertação, para que possas crescer sem preconceitos e possas ser aquilo que sempre quiseses.

### **Lista de abreviaturas**

CEDAW – Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

JI – Jardim-de-Infância

LIGA – Liga Portuguesa de Mulheres Portuguesas

N.T. – Nota de Terreno

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico Conceptual: Perceber a igualdade em contexto de educação pré-escolar</b> .....	4
Introdução .....	5
1. Sexo, género, igualdade de género e estereótipos de género: definindo conceitos.....	5
2. A Educação Pré-Escolar em Portugal .....	12
2.1. A Educação Pré-Escolar: conceção e organização .....	12
2.2. As questões de género na Educação Pré-Escolar.....	13
2.3. Recursos pedagógicos e didáticos.....	16
3. O longo caminho de luta das mulheres .....	18
<b>Capítulo II – Organização e Conceção Metodológica e Epistemológica: o caminho percorrido</b> .....	28
Introdução .....	29
1. Objetivos do estudo e perguntas de partida: definir as coordenadas.....	29
2. População em estudo e amostra dos manuais escolares selecionados .....	30
3. Opção Paradigmática.....	31
4. Questões éticas no processo de investigação .....	33
5. Escolhas metodológicas: os métodos, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados .....	34
<b>Capítulo III – Apresentação e Análise dos dados: através dos discursos e das observações</b> .....	50
Introdução.....	51
1. Análise dos manuais.....	51
2. Descrição da observação em terreno .....	61
<b>Capítulo IV – Interpretação e Discussão dos Resultados: autores/as em conversa com o analisado</b> .....	74
Introdução .....	75
1. Predomínio da imagem masculina sobre a feminina.....	76
2. Os espaços do jardim-de-infância: estereótipos na organização/divisão dos espaços e nos objetos presentes .....	77
3. Atividades existentes: controlo masculino e brincadeiras estereotipadas .....	79
4. Recursos Pedagógicos e Didáticos: livros/histórias, televisão e brinquedos estereotipados .....	80
5. Práticas estereotipadas: linguagem, cores e profissões .....	84



6. Adultos e os estereótipos: papel das profissionais e a continuidade dos estereótipos por parte da família .....	88
7. Sinais de mudança: o início de um longo caminho .....	91
<b>Conclusão .....</b>	<b>93</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>98</b>

## **Índice de Imagens e Tabelas**

**Figura n.º 1:** Análise Quantitativa nos manuais de ensino pré-escolares

**Figura n.º 2:** Análise Qualitativa nos manuais de ensino pré-escolares

**Figura n.º 3:** Categorias da Análise das Notas de Terreno

**Gráfico n.º 1:** Estereótipos nas imagens: masculino, feminino e mistas

**Gráfico n.º 2:** Contexto em que surgem: público ou privado no *Elfi*.

**Gráfico n.º 3:** Contexto em que surgem: público ou privado em *As Aventuras de João & Maria*.

**Tabela n.º 1:** Análise de Conteúdo dos manuais *Elfi* e *As Aventuras de João & Maria*

**Tabela n.º 2:** Brincadeiras com uso da força

## **Índice de Apêndices**

**Apêndice I:** Guião da Entrevista

**Apêndice II:** Análise de Conteúdo à entrevista

**Apêndice III:** Análise de Conteúdo dos manuais escolares

- Análise do manual: *Elfi*

- Análise do manual: *As Aventuras de João & Maria*

**Apêndice IV:** Análise de Conteúdo das notas de terreno à observação nos jardins-de-infância

## **Introdução**

A investigação, que se apresenta neste trabalho, constitui-se como dissertação de mestrado na área das Ciências da Educação, elaborada no âmbito do domínio de «Educação, Comunidades e Mudança Social». Desde cedo, as crianças criam estereótipos de acordo com o seu género, ao nível dos brinquedos, brincadeiras, cores ou profissões. Para contrariar esta realidade, os contextos formais de aprendizagem tornam-se imprescindíveis. De alguns destes contextos, foi escolhido o jardim-de-infância para a realização da observação-participante. Para além disto, foi também realizada uma análise visual e de conteúdo dos manuais de ensino pré-escolares, enquanto mais-valia para a produção de conhecimento sobre este tema. Com a reflexão crítica sobre o género e a igualdade de género, as comunidades podem desconstruir a sua forma de pensar os comportamentos masculinos e femininos e desenvolver ações para a mudança social. Assim, o principal objetivo consiste em compreender de que forma as crianças em jardins-de-infância desafiam ou adquirem estereótipos de género e como estes estão ou não presentes nos manuais de ensino pré-escolares e no quotidiano.

A problematização das questões relacionadas com a igualdade de género está cada vez mais presente nas discussões educativas. Mas serão estas suficientes para afirmar que esta igualdade está instaurada? A luta pela igualdade entre homens e mulheres parece ter terminado e ser, apenas, necessária nos países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. Mas, se analisarmos a sociedade portuguesa, percebemos que os estereótipos continuam a dominar, ainda, as relações sociais, sobretudo a ditar valores educacionais que transmitimos às gerações mais novas (Silva et al., 2005). A igualdade de género ainda não se encontra generalizada e ainda há muito para fazer.

A Igualdade de Género é uma questão que integra os direitos humanos e uma condição de justiça social, sendo um requisito necessário e fundamental para o desenvolvimento humano, social e económico, assim como para a paz, a igualdade e um desenvolvimento sustentável. Apenas a igualdade entre os géneros permite que os/as meninos/as construam a sua identidade sem estereótipos de género.

Esta dissertação de mestrado pretende investigar se e de que forma é que os manuais de ensino pré-escolares se encontram estereotipados, procurando, também, expor qual o ambiente, no âmbito da igualdade de género, é vivido num jardim-de-infância. A escola e os jardins-de-infância tornam-se contextos promissores para desconstruir estereótipos e

preconceitos e, portanto, promover uma igualdade de género. As interações entre as crianças, o comportamento de cada criança, os espaços do jardim-de-infância, as brincadeiras, os brinquedos, os manuais/livros presentes, a linguagem, as profissões e as cores foram sujeitos/as a observação por parte da investigadora em dois jardins-de-infância do Norte do país.

Portanto, foram realizadas duas observações semanais durante o período de quatro meses, em dois jardins-de-infância da mesma freguesia que adotam estratégias pedagógicas semelhantes. Destes dois estabelecimentos de ensino, foram sujeitas a observação três salas coordenadas por três educadoras de infância, mas também os restantes espaços: recreio, sala do horário de prolongamento e cantina. Esta observação passou para o papel através das notas de terreno, que foram sujeitas a uma análise de conteúdo.

Para uma análise dos manuais de ensino pré-escolares foram selecionados dois livros. O primeiro designa-se de *Elfi* da Porto Editora, pensado para a educação pré-escolar e estruturado, segundo esta editora, com base nas novas diretrizes das Orientações Curriculares do Ministério da Educação. *As Aventuras de João & Maria* da Editora Educação Nacional, segundo livro escolhido para análise, foi elaborado, segundo esta última editora, com base nas recentes metas de aprendizagem em articulação com as mesmas orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Os procedimentos éticos foram garantidos ao longo de toda a investigação. As questões relacionadas com a confidencialidade, anonimato, privacidade, consentimento informado e tratamento fiel de dados foram questões tidas em conta. Para tal: a) os nomes expostos são fictícios; b) não será identificado o nome de nenhum jardim-de-infância; c) as informações que os/as participantes não quiserem revelar, não serão expostas.

Com a presente dissertação, procura-se contruir uma compreensão e conhecimento sobre as diversas formas de desigualdade de género em idades pré-escolares e dos estereótipos existentes. Foi construído o primeiro capítulo que se refere ao quadro teórico da investigação: «Enquadramento Teórico Conceptual: Perceber a igualdade de género em contexto de educação pré-escolar». Numa primeira parte foram expostos conceitos fundamentais como género, sexo, igualdade de género e estereótipos de género. De seguida, abordamos a educação pré-escolar em Portugal, mencionando a sua conceção e

organização, os recursos pedagógicos e didáticos e a linguagem oral presente. Por fim, escrevemos o longo caminho de luta das mulheres.

No segundo capítulo, intitulado de «Organização e Conceção Metodológica e Epistemológica: o caminho percorrido» procuramos nos posicionar metodologicamente e epistemologicamente. Serão expostos os objetivos do estudo e as perguntas de partida, a população do estudo, a opção paradigmática, as questões éticas no processo de investigação e as escolhas metodológicas (métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados).

No terceiro capítulo, expusemos os resultados: «Apresentação e Análise dos dados: através de discursos e observações». Será apresentada a análise realizada aos manuais de ensino pré-escolares e a descrição da observação em terreno.

Por último, a «Interpretação e Discussão dos Resultados: autores/as em conversa com o analisado», constitui o capítulo da discussão dos resultados, da observação no terreno e da análise dos manuais pré-escolares, colocando-os em confronto com autores e autoras. As imagens femininas e masculinas; os espaços do jardim-de-infância; as atividades existentes; os adultos e os estereótipos; recursos pedagógicos e didáticos (livros/histórias, televisão e brinquedos estereotipados), as práticas estereotipadas (linguagem, cores e profissões) e alguns sinais de mudança, foram abordados neste capítulo.

**Capítulo I – Enquadramento Teórico Conceptual: Perceber a igualdade em  
contexto de educação pré-escolar**

## **Introdução**

O presente capítulo designado de *Enquadramento Teórico Conceptual: Perceber a igualdade de género em contexto de educação pré-escolar* expõe o enquadramento teórico que sustenta a vigente dissertação. Numa primeira fase, apresentam-se conceitos relacionados com a igualdade de género, tais como estereótipos de género, género e sexo, tendo em conta a sua relevância para o campo da análise.

O trabalho realizado prende-se com a educação pré-escolar, assim sendo numa segunda parte, torna-se relevante abordar este nível de educação. Para tal, procuramos apresentá-la, referindo os espaços presentes em jardim-de-infância, a linguagem predominantemente utilizada, os recursos pedagógicos e didáticos, nomeadamente os manuais escolares, e se o conceito de igualdade de género se encontra presente ou ausente nesta educação formal, utilizando diversos autores e autoras que abordam estas questões.

Numa terceira parte, abordam-se as questões feministas, incluindo a construção sócio histórica do sujeito mulher e das lutas travadas para que as mulheres tenham os direitos atualmente concebidos. Esta parte do presente capítulo desenvolve-se desde a I República até anos recentes, em pleno século XXI.

### **1. Sexo, género, igualdade de género e estereótipos de género: definindo conceitos**

Na sociedade em que vivemos, as desigualdades entre homens/meninos e mulheres/meninas estão atribuídas às distinções de sexo, com conotações biológicas (Vianna & Ridenti, 1998).

O sexo de uma criança tem sido, na sociedade atual, um fator importante para o seu desenvolvimento: uma das primeiras perguntas feitas à mãe ou ao pai quando uma criança acaba de nascer é se esta é menina ou menino (Cardona, 2011). O sexo identifica-se, portanto, como um fator biológico, social e cultural, visto que as pessoas agem (ainda) de forma diferente perante uma criança do sexo feminino ou masculino (idem), ou seja, vestem-no/a, dão-lhe um nome, entre outras coisas de forma diferenciada conforme o sexo.

O conceito de sexo “é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (idem: 12). Este termo



diz respeito aos aspetos relacionados com a diferenciação biológica, ou seja, quando falamos de sexo referimo-nos às características biológicas e reprodutivas (Martelo, 2004). A palavra sexo descreve o aparelho reprodutivo dos indivíduos e as características secundárias que diferem ambos os sexos, tal como, as características intrapsíquicas que os homens e as mulheres adquirem (Rodrigues, 2003). Enquanto, as características masculinas se prendem, no atual contexto histórico, com o ideal de competência (competitividade, independência, decisão, autoconfiança, entre outras), para as mulheres predomina a dimensão expressiva-afeição (emocionalidade, gentileza, compreensão, dedicação, entre outras) (Amorim, 1997).

Apesar de, muitas vezes, o conceito de sexo ser confundido com o de género e, portanto, serem tratados como sinónimos, é importante clarificar que não o são, tornando-se fundamental distingui-los. Enquanto o sexo pertence ao domínio da biologia, o género é socialmente construído: “o género não nos é dado biológica e imutavelmente, mas é socialmente construído” (Rodrigues, 2003: 16).

Antes da emergência do conceito de género, a posição social que diferenciava homens e mulheres era designada por papel sexual (Pereira, 2012). Em cada contexto cultural encontra-se

“definido um papel social masculino e um papel feminino, que reuniam as expectativas e as normas de conduta associadas a cada sexo. Através da socialização (na família, na escola ou pelos meios de comunicação, por exemplo), os indivíduos interiorizariam o papel correspondente ao seu sexo e (salvo raras exceções) desenvolveriam um conjunto de traços e uma identidade masculina ou feminina” (idem: 36).

Apenas a partir dos anos 1950 e 60 e através da influência dos movimentos feministas, o conceito de género tem vindo a substituir o de sexo para representar a aprendizagem e a construção social dos/as indivíduos/as em função do seu sexo biológico (Ferreira, 2002a). Esta teoria de género veio terminar com o conceito até então conhecido de papéis sexuais. Apesar da controvérsia que rodeia o conceito de género, alguns autores e autoras continuam a utilizá-lo como instrumento de análise da construção social das diferenças e das desigualdades entre os sexos. Tendo em conta esta realidade, este conceito ficou sujeito a reajustes, passando a ser concebido como elemento de relações de dominação e como potencial instrumento político de desconstrução e reforma dessas relações de poder (Pereira, 2012).

No final dos anos 1980 início dos 90, este conceito de papel social de género foi considerado demasiado rígido, visto postular a existência de apenas um papel masculino e feminino, não considerando, portanto, a existência de diversas masculinidades e feminilidades (idem).

A atribuição de funções diferenciadas a homens e mulheres apresentava-se como uma realidade presente. Estas diferenças faziam com que as atividades sociais também o fossem: a subsistência da família era assegurada pela figura masculina pela sua atividade no exterior, enquanto a figura feminina tinha a seu cargo o bem-estar e o equilíbrio efetivo da família, o que até foi defendido pela sociologia parsoniana (Pereira, 2012). O papel sexual feminino caracteriza-se por ser expressivo e, portanto, as raparigas e mulheres encontravam-se numa posição subordinada (idem).

A curiosidade dos/as progenitores/as pela descoberta do sexo da criança antes do seu nascimento tem um propósito, que se prende com o facto de, desde cedo, quererem construir o seu género, atribuindo-lhe um nome, vestindo-o/a de acordo com o mesmo e até fornecendo-lhes brinquedos diferenciados. A construção do género começa, portanto, a partir do momento da descoberta do sexo da criança. Assim sendo, “o género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social e na forma como se avalia a si própria e como perceciona as pessoas que a rodeiam” (Cardona *et al.*, 2015: 20). Ou seja, desde cedo, a criança aprende a comportar-se de acordo com o seu género: “as crianças começam a formar conceitos de género por volta dos 2 anos de idade, e a maioria das crianças sabe se é menino ou menina aos 3 anos de idade”<sup>1</sup> (Aina & Cameron, 2011: 11). Estas autoras ainda defendem que, entre os 3 e 5 anos, as crianças desenvolvem a sua identidade de género e começam a entender o que significa ser homem ou ser mulher (idem).

Um olhar mais atento sobre as questões de género revela que este conceito se torna muito difícil de definir (Pereira, 2012). Esta dificuldade em definir género “não resulta só da relação complexa com o conceito de sexo, mas também do facto de ter sido enunciado e operacionalizado de formas muito diferentes ao longo das últimas décadas (...), em diversas disciplinas e países, e existirem, portanto, «várias versões de género»” (Pereira, 2012: 34-35).

---

<sup>1</sup>Do original, em Inglês “children begin to form concepts of gender beginning around age 2, and most children know if they are a boy or girl by the age of 3” (Aina & Cameron, 2011: 11).

O conceito de género é utilizado para “descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (Cardona, 2011:10). Para Pereira (2012) o conceito de género

“designa o conjunto de significados e valorizações associados, num certo tempo e espaço social e geográfico, às categorias «feminino» e «masculino», e os processos, discursos e estruturas através dos quais se (re)produzem e negociam, de forma contínua, mas variável, diferenciações e hierarquias entre pessoas e «coisas» com base nessas categorias” (idem: 35).

Este conceito significa que as diferentes condutas dos/as indivíduos/as são suscetíveis de contínuas avaliações numa perspetiva de género. A verdadeira «natureza» do género produz-se na e pelas relações de poder (Louro, 1997), visto que a cultura masculina controla a feminina (Nogueira, 1996).

Butler (1990) apresenta o conceito de performatividade de género, caracterizado por um conjunto de atos performativos repetitivos ao longo do tempo, isto significa que as pessoas representam, através da linguagem, dos movimentos, dos gestos corporais certos papéis, dando a sensação de um género que se encontra estabelecido e que se encontra em constante transformação. Assim sendo, acreditar que o género é performativo significa que este não representa algo que somos, mas o que fazemos, através da repetição contínua de normas que se cristalizam (Butler, 1990).

Alguns seres humanos nascem com um sexo biológico, que os definem como um ser do sexo masculino e feminino, mas o papel de ambos os sexos é constituído culturalmente, ou seja, o género inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais, isto é, diferencia o menino e a menina ao nível social. Cameron (2005: 484) refere que o “género (socialmente construído) é distinguido do sexo (biologicamente), mas o último é implicitamente suposto fornecer uma base para o primeiro”<sup>2</sup>. Esta autora defende, ainda, que a distinção entre género e sexo é questionada, dizendo que o próprio sexo também poderá ser construído pelos designados “fatos biológicos”, filtrados através do preconceito social de género. Por género designa-se a

---

<sup>2</sup> Do original, em Inglês “Gender (socially constructed) is distinguished from sex (biologically based), but the latter is implicitly assumed to provide a grounding for the former” (Cameron, 2005: 484).

masculinidade ou à feminilidade convencionadas socialmente, já o sexo refere-se às diferenças biológicas e fisiológicas entre homens e mulheres (Ferreira, 2001).

Estes dois termos representam-se como importantes motores na presente dissertação, visto que, ao abordá-los, iremos conseguir compreender a forma como a sociedade intervém nos papéis que atribui a um menino ou a uma menina. Isto pois, as diferenciações entre crianças de sexo diferente, são socialmente construídas, a partir de padrões normativos do que deve ser uma mulher e um homem. Sendo o género uma categoria social tão importante e sobre a qual as crianças tomam consciência, logo na primeira infância, torna-se extremamente importante para a maioria das crianças (Halim & Lindner, 2013). Isto porque, estas são diferenciadas tendo em conta o seu género. Mas haverá brincadeiras só de meninas? E outras só de meninos? Cores só de meninas e outras só para meninos? A perspetiva feminista defende que o aspeto humano que sobressai continua a ser o de sexo e o de género, considerados como a característica singular mais importante da pessoa no cerne da identidade societal, independentemente da etnia e da raça (Cova, 2008).

Faça às diversas perspetivas, na presente dissertação, decidimos utilizar o conceito de género, tendo como foco principal os papéis sociais e como a educação cristaliza e se apropria destes papéis sociais, ou, pelo contrário, os desafia e os transforma.

Se esta é uma realidade, torna-se importante que a educação desenvolva um debate crítico sobre a relação sexo/género para que os/as jovens se consciencializem do percurso diferente que cada género percorreu com vista à conquista da autonomia e igualdade (Martelo, 2004). Para além disto, a educação tem um papel imprescindível para uma igualdade de género. Este é outro conceito importante na presente dissertação de mestrado, sendo o conceito chave a seguir desenvolvido.

Para melhor contextualizar a igualdade de género, iremos numa primeira fase, abordar a Constituição da República Portuguesa de 1976, que teve revisões posteriores em 1997 e 2005, onde se encontra expressa, por exemplo, no artigo 9º que aborda as tarefas fundamentais do Estado: “h) Promover a igualdade entre homens e mulheres” (Assembleia da República, 2005). O artigo 13º que se cinge sobre o princípio da igualdade:

“1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei; 2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de

qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual” (idem).

A igualdade de género é um conceito muito amplo, significando que homens e mulheres devem ter os mesmos deveres, mas também direitos. Ou seja, devem ter acesso a iguais oportunidades para fazer escolhas, aceder a recursos, a direitos e poderes e participar de forma plena na vida económica, política, social e cultural (IPAD, 2010). A igualdade é um conceito político que supõe a existência de diferença (Louro, 1997), por sua vez, a igualdade de género apresenta-se como um conceito que necessita de ser instaurado por causa das desigualdades existentes que distinguem homens e mulheres.

A igualdade de género começa a ser entendida a partir do género, com a capacidade para reconhecer que, ambos os géneros, podem manifestar comportamentos similares e empenharem-se nas mesmas atividades, apesar disto, nem todos os homens e mulheres se comportam da mesma forma (Dias, 2015). Portanto, o grande problema é que esta não é uma realidade, as mulheres ainda são discriminadas, consideradas como cidadãs de «segunda» (Gomes, 2016).

A igualdade que temos vindo a retratar, a de género, tem como princípio “de que todas as pessoas devem ser livres de desenvolver as suas capacidades individuais e de fazer opções, independentemente dos papéis tradicionais e socialmente atribuídos às mulheres e aos homens” (IPAD, 2010: 3). As diferenças entre os géneros deveriam constituir um enriquecimento intelectual, cultural e social. Mas, em contrapartida, desdobram-se em desigualdades de oportunidades, apoiando-se em estereótipos (Costa, 2013).

As crianças aprendem estereótipos de género, à medida que estes se tornam estável nas suas vidas, pela observação de ações de género destinados a homens e a mulheres (Rodrigues, 2003). Assim sendo, nesta parte deste capítulo, procurámos expor o que são estereótipos, nomeadamente estereótipos de género e como estes se manifestam em idades pré-escolares. Os estereótipos de género fazem parte dos estereótipos sociais, mas, no caso particular do género, “os estereótipos a ele associados têm a ver com as crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher” (Cardona *et al.*, 2015: 26).

Segundo Aina e Cameron (2011), posteriormente às crianças tomarem consciência do género, começam a desenvolver estereótipos, que se aplicam a si e aos/às outros/as, numa

tentativa de dar sentido e ganhar entendimento da sua própria identidade. Esta ideia também é defendida por Marchão e Bento (2012: s/p), referindo que “em idade pré-escolar, a criança adquire comportamentos sexualmente típicos de menino ou de menina enquadrados culturalmente e pertencas do meio em que se circunda.” Nesta idade, a criança, por influência da sociedade, procura brincar com brinquedos típicos do seu género e envolve-se preferencialmente em brincadeiras apropriadas para o seu género (Neto *et al.*, 1999a). As crianças começam primeiramente a aprender estereótipos relativos ao seu género, para posteriormente conhecerem os do outro (Cardona *et al.*, 2015).

Os estereótipos de género enraízam-se na vida das crianças e transformam-se em atitudes encaradas como normais, atitudes esperadas que cada um dos géneros adquira. A sociedade espera, por parte das crianças, exhibições de comportamentos estereotipados, sobretudo em situações em que pode interagir livremente com os pares (Cardona *et al.*, 2015). Os estereótipos de género limitam o crescimento potencial das crianças e o seu desenvolvimento (Aina & Cameron, 2011). Como rapazes e raparigas terão experiências distintas, esta realidade poderá repercutir no seu desenvolvimento motor, social e efetivo (Neto *et al.*, 1999a)

Desde cedo, as crianças aprendem e lidam a viver em função da realidade do seu género, e este facto influencia de forma significativa o modo como ela encara o seu meio social e como ela própria se situa e se considera a si, bem como aos/às outros/as (Marchão & Bento, 2012). Através da relação que a criança estabelece com os pares, com a família, com os/as educadores/as e outras pessoas significativas, aprende o papel que a sociedade atribui ao feminino e ao masculino, ou seja, um conjunto de estereótipos (idem).

Os estereótipos, sendo uma imagem preconcebida de uma determinada pessoa ou grupo de pessoas, demonstram aquilo que um/a determinado/a indivíduo/a espera do sexo feminino e do masculino, por sua vez este/a procura, também, fazer uma avaliação daquilo que o homem e a mulher não deverão exhibir, quer ao nível físico quer psicológico. Assim sendo, “os indivíduos que se afastam das visões dominantes de masculinidade (o homem «choramingas», por exemplo) e de feminidade (a mulher «agressiva», por exemplo) costumam ser alvo de julgamentos negativos por parte dos outros” (Cardona *et al.*, 2015: 27). Os estereótipos de género referem-se a um conjunto de atributos que admitem, em determinado contexto histórico, serem mais característicos de cada um dos

géneros, estas podem ser físicas, traços de personalidade, comportamentos, competências e disposições emocionais (Amâncio, 2004).

Todos os estereótipos contribuem para uma cultura de preconceito. Em suma, é importante afirmar que os estereótipos de género incluem as representações generalizadas e socialmente valorizadas do que os homens e as mulheres devem ser e fazer (Neto *et al.*, 1999b).

## **2. A Educação Pré-Escolar em Portugal**

### **2.1. A Educação Pré-Escolar: conceção e organização**

A educação pré-escolar nem sempre ocorreu numa educação formal de aprendizagem, antes da existência deste nível de ensino, a educação das crianças pequenas encontrava-se entregue à família (Carvalho, 1996). No século XIX, em 1834, foram criadas as primeiras instituições de educação pré-escolar. Este feito aconteceu pela inserção, das mulheres, no mercado de trabalho pago fora do lar, dando origem a uma profunda alteração no funcionamento da família (idem). Um avanço no desenvolvimento da educação infantil, apenas aconteceu nos anos 70 do século XX, com a criação de uma rede pública de jardins-de-infância dependentes do Ministério da Educação (Cardona, 1997). Esta educação, contrariamente às escolas, foi criada para dar respostas às necessidades sociais das crianças e só anos mais tarde começou a ser valorizada a sua função educativa (idem).

Apesar de, ao longo do século XX, muitos terem sido os avanços no que diz respeito a esta educação, a lei-quadro da educação pré-escolar apenas é aprovada em 1997. Foi com esta lei que decorreu o momento chave da organização da educação pré-escolar, com a criação de uma rede nacional de estabelecimentos, ou seja, jardins-de-infância (decreto-lei nº. 147/97). A par da criação desta rede, foram elaboradas as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, baseadas nos objetivos globais pedagógicos definidos pela lei acima referida. Estas constituem um guião pedagógico para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).

Nesta lei, a educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças em idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. Esta educação passou a ser vista como

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Complementa a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação. Favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança e tem em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Cardona *et al.*, 2015: 49).

A disposição, da sala na educação pré-escolar, que representa as áreas de atividades presentes, torna-se um fator importante para a organização desta primeira etapa de educação formal. Ferreira (2002b) apresenta a organização da sala do jardim-de-infância onde realizou observação, como dividida por “cinco grandes áreas de atividades: i) a da *plástica*, que se subdivide em *desenho, pintura, modelagens, colagens*; ii) a dos *jogos*; iii) a da *biblioteca*; iv) a *casa* e v) o *posto médico*”. Esta organização é bastante comum nos jardins-de-infância do ensino público essencialmente, mas não é a única na educação pré-escolar.

O espaço exterior adquire também diversas potencialidades e oportunidades educativas. As atividades habitualmente desenvolvidas em espaço interior, também o podem ser em espaço exterior, pelas características que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. Neste local, os meninos e as meninas “têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.)” (Silva *et al.*, 2016: 27).

## **2.2. As questões de género na Educação Pré-Escolar**

Na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, definiram-se marcos essenciais para o conceito de Educação Pré-Escolar, tal como os seus objetivos. Faz parte desta lei um objetivo geral e um conjunto de objetivos específicos, mas estes não fazem qualquer referência a uma igualdade de género em contexto de jardim-de-infância. Esta lei apresenta um conjunto de artigos, mas tal como os objetivos, nenhum deles fazem alusão à igualdade de género entre meninos e meninas. Nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, encontra-se referido que “durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender” (Ministério da Educação, 1997: 17), mas também não faz alusão a uma igualdade de género.



Paralelamente a este currículo explícito existe o currículo oculto. Este é constituído pelos aspetos do ambiente escolar que, não fazendo parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens (Branco & Lima, 2015). Magalhães (1998: 136) chama a atenção para este currículo, defendendo que passa “uma mensagem escondida de superioridade masculina e subordinação feminina”. Neste currículo oculto, os estereótipos de género vão determinando regras implícitas e explícitas, baseadas nos valores e convicções transmitidos por estereótipos de género (Pinto, 2012). O currículo oculto inclui certos aspetos, tais como as relações sociais estabelecidas neste estabelecimento de ensino, a contribuição dos professores e das professoras para o reforço dos estereótipos de género e a hierarquia masculina da estrutura do sistema educativo (Magalhães, 1998). O currículo assenta em pressupostos de masculinidade, portanto, a escola não deixa de ensinar uma hierarquia social de género (idem).

A instituição escola tem vindo a provar que não trata todos/as por igual, o argumento do «cidadão universal neutro» encobre um sujeito masculino. Pela invisibilidade desta dimensão, poderão existir várias formas de discriminação de género neste contexto educativo (Tavares, 2008). Apesar da educação escolar ter procurado levar as mulheres para o seu interior, continua com um currículo masculino. Entre outras coisas, a linguagem e a palavra são masculinas, o currículo centra-se em conteúdos da ciência masculina, a própria ocupação dos espaços informais não é igual, as raparigas encontram-se muito mais na periferia (idem).

A intervenção educativa e consequentemente os contextos de educação formal como são as escolas devem promover uma atitude de equidade face ao género (Cardona *et al.*, 2015). Estas assumem um papel muito importante na (re)construção de diferentes identidades de género (Amâncio, 2004). O jardim-de-infância tem uma responsabilidade neste sentido, visto ser o segundo contexto de aprendizagem, o primeiro encontra-se entregue à família. A educação pré-escolar é, portanto, “reconhecida como um espaço de aprendizagem fundamental na vida das crianças. Está comprovado o seu papel na promoção do sucesso educativo, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidade entre todas as crianças no acesso à escola” (Cardona *et al.*, 2015: 50).

Sendo o primeiro contexto formal, o jardim-de-infância deve promover uma formação ao nível pessoal e social, numa perspetiva de educação para a cidadania, promovendo um ambiente educativo em que o tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões são

partilhadas e tomadas entre direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, por conseguinte, deve aceitar as diferenças entre géneros numa atitude de equidade (Marchão & Bento, 2012).

Para que, de facto, o jardim-de-infância possa ser o primeiro espaço de aprendizagem da cidadania, o papel do educador e da educadora adquire uma grande importância. Compete aos/as profissionais que trabalham neste contexto conduzir uma efetiva igualdade de oportunidades entre os rapazes e as raparigas a partir dos diversos processos de socialização que vão experienciar. A forma como este/a profissional valoriza, respeita, estimula e encoraja a criança influencia a forma como esta se relacionará com os/as outros/as (Cardona *et al.*, 2015).

Apesar da igualdade entre os géneros não ser uma preocupação da escola, pela ausência constatada nas políticas educativas, esta educação formal é, por excelência, um espaço para a implementação do princípio da igualdade (Bettencourt *et al.*, 1999). Apesar disto, alguns autores e autoras acreditam que esta não é uma realidade presente em jardins-de-infância, continuando-se a não promover uma educação para a igualdade entre os géneros (Martelo, 2004). A maioria das escolas “cria e mantém – ao invés de neutralizar – estereótipos, preconceito e diferenças tradicionais de género” (Bigler, Hayes & Hamilton, 2013: 18), continuando-se a educar de forma subtilmente assimétrica (Ferreira, 2002).

A educação pré-escolar “surge como um espaço onde a criança pode ser ela própria, desenvolvendo livremente o seu *ofício* de brincar” (Cardona *et al.*, 2015: 50). Tendo em conta esta realidade, é normal que a escolha de brinquedos seja diferenciada conforme o género? Os/As educadores/as precisam de aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos que as meninas? E quando isto não acontece, ou seja, quando os meninos se dedicam a atividades mais tranquilas e as meninas preferem jogos mais agitados, afirma-se a existência de um desvio de padrão? O currículo, as normas, os processos de ensino, a linguagem, os materiais didáticos, os processos de avaliação apresentam-se como *loci* das diferenças de género (Louro, 1997). Os currículos, a distribuição dos papéis, a organização dos horários, a distribuição das tarefas, os regulamentos de disciplina, as ocupações dos espaços escolares, entre outros, não podem ser analisadas sem terem em conta as relações de género (Amâncio, 2004).

A linguagem presente em contexto educativo é predominantemente masculina. Torna-se importante que, numa educação formal de aprendizagem se tenha em consideração o sexismo nos meios de comunicação tanto verbal como não-verbal, sendo que os conteúdos devem ter por base uma linguagem não sexista que permita que a linguagem feminina se encontre ao mesmo nível da masculina (Martelo, 2004). Uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina em contexto educativo consiste em saber que, sempre que a professora pronunciar «os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio», esta deve sentir-se incluída (Louro, 1997). Este é um exemplo que mostra que como a linguagem portuguesa não é democrática no que concerne ao género (Magalhães, 1998).

O presente sistema educativo encontra-se, então,

“longe de promover uma igualdade de oportunidades. Nomeadamente, diferencia o tratamento e os valores transmitidos a rapazes e a raparigas. Apesar da evolução que se verificou desde abril de 1974, em Portugal continuam a existir grandes diferenças que afetam ambos os sexos” (Cardona *et al.*, 2015).

Mas é importante uma mudança neste sentido, sendo, por exemplo, imprescindível levar a linguagem tanto oral como outras muito a sério, para que os meninos e as meninas possam ter uma vida «habitável» na escola e noutros locais.

### **2.3. Recursos pedagógicos e didáticos**

Os manuais de ensino pré-escolar, apresentam-se como um importante recurso pedagógico e didático. Poderão ser utilizados ou não em contexto de jardim-de-infância, sendo algumas vezes oferecidos pelos/as encarregados/as de educação. Este instrumento assume importância no processo de socialização das crianças (Brandão, 1979). O manual escolar caracteriza-se como um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, considerado como um dos instrumentos mais significativos na construção e transmissão de valores e conteúdos sociais e políticos (Martelo, 2004).

A divisão da sociedade em dois grupos: um feminino e um masculino, cujas funções são distintas conforme o género, é vivida por cada indivíduo/a de forma evidente e natural (Fontaine, 1977). Segundo alguns autores e autoras, esta divisão encontra-se presente, muitas vezes, nos manuais escolares. Alguns estudos comprovam que a maioria dos

manuais escolares transmite valores e normas de conduta social marcadas pelo género e por estereótipos de género (Martelo, 2004; Cardona *et al.*, 2015).

A construção da imagem de um homem e de uma mulher ou de um menino e de uma menina são diferenciadas. Os manuais escolares desfavorecem significativamente a mulher, sendo que, em cada livro, tende a apresentar cerca de três ilustrações masculinas para uma feminina (Martelo, 2004). Estes manuais alimentam o papel da mulher como a «mãe-cuidadora-educadora-dona de casa-trabalhadora doméstica» (Leal, 1979: 66), considerando estas funções como naturais. Para além disto, uma mulher não aparece a exercer uma profissão além das tradicionais, e o homem não aparece associado a qualquer trabalho doméstico (Leal, 1982). Este material pedagógico perpetua a ideia que a tradicional categoria de Homem inclui a diversidade da existência humana (Cardona *et al.*, 2015).

Estes estereótipos presentes nos manuais escolares “sustentam um imaginário social que representa assimetricamente a identidade feminina e masculina e reproduz expectativas diferenciadas para raparigas e rapazes no que diz respeito às várias dimensões da sua vida presente e futura” (Pinto, 2007: 142). Este instrumento didático contribui, portanto, para a desigualdade de oportunidades de aprendizagem e de sucesso escolar (Neto *et al.*, 1999b).

Nestes anos de transição do regime fascista para o regime democrático, a educação da criança continuou diferenciada conforme o seu género (Fontaine, 1977). A figura materna e os membros femininos da família têm responsabilidade pela educação da rapariga até à idade adulta. Por sua vez, a responsabilidade parcial dos rapazes durante a primeira infância é destinada à figura paterna. A menina é socializada para os seus papéis de dona de casa e de mãe, encorajada a ser cuidadosa, aplicada e obediente na escola, para saber escrever, contar e ler. Por sua vez, o menino é ensinado a dominar as emoções, a agir com coragem e audácia, a ignorar o medo e a apreciar a justiça (idem)

Os manuais escolares apresentam-se como um espelho fiel de ideologia social do que representam as intenções que os procederam nos textos oficiais, e, quando se adaptam às mudanças sociais, é com um certo atraso (idem).

### **3. O longo caminho de luta das mulheres**

Nesta segunda parte deste capítulo procuramos dar a conhecer alguns aspetos da história das mulheres, visto que esta torna-se um contributo imprescindível para o enriquecimento da história em geral (Vaquinhas, 2002), constituindo uma base importante para a compreensão das desigualdades no campo pedagógico.

O feminismo tem como preocupação central os direitos femininos. Este movimento pretende dar-lhes “voz” e fazer aceder as mulheres ao poder negado (Nogueira, 1996), poder social, político e educacional. Desde o conhecimento por esta corrente, o feminismo apresenta-se com uma dimensão internacionalista, pelas diversas iniciativas de carácter internacional (Tavares *et al.*, 2004). Feministas são consideradas as pessoas e as organizações que lutam pela melhoria do estatuto político, social, pessoal e económico das mulheres (Magalhães, 1998).

Este movimento social tem como finalidade a equiparação dos sexos no que diz respeito ao exercício dos direitos cívicos e políticos (Nogueira, 1996), procurando “as liberdades individuais, mobilizando a solidariedade de género; apela à diversidade entre as mulheres, ao mesmo tempo que clama pela sua unidade; requer a consciência de género e simultaneamente luta pela eliminação dos papéis sexuais predeterminados” (Magalhães, 1998: 25). As mulheres passaram por uma fase de luta pelos seus direitos. Procuramos, de seguida, expor este período reivindicador que corresponde a uma etapa essencial de cujos frutos beneficiamos atualmente.

No movimento feminista, em Portugal, é possível identificar três vagas. A primeira vaga deu-se nos finais do século XIX e vai até as primeiras décadas do século XX. Nesta época, os espaços públicos destinavam-se essencialmente aos homens, portanto, tornava-se imprescindível uma mudança neste sentido. O acesso das mulheres ao espaço público estava restringido dependendo da classe social (Nogueira, 1996).

Durante a I República, a atuação da mulher encontra-se confinada à família, como mãe e esposa, limitando-a à esfera privada enquanto o homem poderia ter uma intervenção pública (Esteves, 1991). Com esta realidade presente, algumas medidas começaram a ser alcançadas pela Liga Portuguesa de Mulheres Portuguesas (a partir daqui designada como Liga), uma organização que procurou conciliar a intervenção política geral com reivindicações feministas (idem).

Nesta primeira vaga, os principais movimentos de luta focaram o direito de voto, o direito ao trabalho e a instrução e educação das mulheres. Estas ações levam a que as mulheres lutem pelos seus direitos. Apenas a educação é capaz de transformar costumes, aperfeiçoar os caracteres e preparar um melhor futuro, insistindo na ideia de que a mulher não é intelectualmente inferior ao sexo oposto, apenas se torna fundamental criar-lhes condições para que consigam desenvolver as suas capacidades. Para tal, deve atender-se à educação, que começa com a família; e a instrução, responsabilidade das escolas oficiais e centros republicanos. Esta educação, segundo a Liga, permitirá que as mulheres acessem a algumas conquistas que até então lhes eram negadas, como a descoberta de uma profissão qualificada que lhes permita uma dependência económica (idem). Ainda ao nível escolar, em 1911 a escolaridade obrigatória para ambos os sexos passou a ser decretada entre os 7 e os 11 anos (Vicente, 2007).

Esta organização que temos vindo a referir, a Liga, considera

“que a situação da mulher era, perante as leis e costumes, vexante e humilhante, sendo encarada como uma menor e uma pobre tutelada, aquela pressão orientou-se para a obtenção de alterações na vida familiar, defendendo-se a igualdade do marido e da esposa perante a lei, através da aprovação do divórcio e da revogação do Código Civil; e reivindicou-se o direito do voto e de emprego, de forma a catapultar o elemento feminino para um outro lugar na vida política, social e económica do país” (Esteves, 1991: 86).

Em outubro de 1910, foi decidida e aprovada a Lei do Divórcio (Esteves, 1911; Vicente, 2007). Apesar da não imediata causa-efeito na relação em lei e prática, este diploma permitia que a mulher deixasse, por vontade própria, de estar presa ao marido (Esteves, 1991). Em 1910, a Liga criou, por proposta de Ana de Castro Osório, uma comissão com o objetivo de difundir a propaganda feminista, particularmente, o sufrágio feminino, ainda que este tenha sido restrito a um número reduzido de mulheres. Esta conquista foi vista por muitas mulheres como uma injustiça, visto nem todas puderem exercer o seu direito de voto, por serem mulheres pobres, não diplomadas e sem aptidões para escrever (idem). A lei não chegou a ser aprovada. Por determinação do tribunal, Carolina Beatriz Ângelo consegue inscrever-se nos cadernos eleitorais e votar nas eleições gerais de 1911.

Em 1913, a Liga sofreu um amargo revés com a negação do direito de voto (idem). O sufrágio feminino, torna-se, portanto, a luta nunca conquistada no período da I República. A 13 de julho de 1913, o Código Eleitoral, estabelecia o seguinte requisito para os

eleitores: “ser do sexo masculino, ter maior de 21 anos, saber ler e escrever” (Santos, 2013: 16).

Para além dos direitos civis (p.ex., o voto), as republicadas feministas tinham como preocupação o alto índice de analfabetismo, a falta de escolas, os obstáculos à coeducação, as dificuldades na prossecução de estudos, entre outras (Santos, 2013). Com o aumento da escolaridade obrigatória tanto para meninos como para meninas em 1911, a coeducação, ou seja, um currículo igual para ambos, tornava-se o próximo passo a conquistar. A coeducação deve ser um princípio a seguir desde a educação infantil (Alves, 2014) e apenas foi conquistada em 1918 e por um curto período de tempo.

Alguns anos mais tarde, “a Ditadura Nacional, surgida do golpe militar de 1926 atribui à mulher portuguesa «chefe de família» o voto nas eleições para as juntas de freguesia, mas o voto era então considerado «familiar» e a capacidade eleitoral, tanto de homens e mulheres era determinada” (Pimentel, 2007: 92). Apesar de algumas mudanças a favor do direito das mulheres, em 1927, a coeducação voltou a ser proibida em Portugal.

Em 1931, a Ditadura estabeleceu que “as mulheres, chefes de família viúvas, divorciadas ou separadas judicialmente e as mulheres casadas cujo marido está ausente nas colónias ou no estrangeiro” (Pimentel, 2008: 46), poderiam exercer o seu direito de voto junto das freguesias. Apenas em 1933, este direito foi estendido para as câmaras a mulheres solteiras, maiores e emancipadas com família própria e reconhecida idoneidade moral, com curso secundário e superior (Pimentel, 2001).

Esta vaga também se caracteriza pela “emancipação das mulheres de um estatuto civil dependente e subordinado, e a reivindicação pela sua incorporação no estado moderno industrializado como cidadãos nos mesmos termos que os homens” (Nogueira, 1996: 151). A primeira vaga teve uma maior visibilidade com o chamado sufrágio, o movimento voltado para entender o direito de voto às mulheres (Louro, 1997: 15). Este movimento, designado de sufragismo “passou a ser reconhecido, posteriormente, como a «primeira onda» do feminismo” (idem).

No ano seguinte, uma nova lei permitiu o sufrágio feminino parcial para a Assembleia Nacional e para a Câmara Corporativa (Pimentel, 2001). Portanto, passou a ser permitido a mulheres com “mais de 21 anos, solteiras, com rendimento próprio, assim como às casadas e às chefes de família com diploma do ensino secundário ou se pagassem

determinada contribuição predial” (idem: 30) utilizarem o seu direito de voto. O início do progresso na questão da mulher reside no seu direito ao voto (Cova, 2008).

Ainda, durante este período da primeira vaga, é importante referir a época das duas grandes guerras nos EUA e em Inglaterra, visto que, com os homens a combater, foi pedido às mulheres que desempenhassem muitas das funções até então exercidas por eles. Isto teve uma enorme importância para o movimento feminista e para a posição social das mulheres, mas muitas destas conquistas são temporárias, pois no final das guerras não viram os seus direitos alcançados (Nogueira, 1996).

Apesar disto, na Segunda Guerra Mundial, as mulheres incorporam-se no mundo do trabalho e representam cerca de 40% da força laboral nos EUA e em Inglaterra. Mas, os postos de direção mais altos continuam a pertencer ao sexo masculino, fora do alcance das mulheres. As mulheres que conseguem este feito encontram-se em setores de atividade predominantemente femininos, como o ramo alimentar, manufatura, educação, comércio e serviços. A nível salarial as mulheres também se encontram inferiorizadas, apesar de terem mais preparação académica e profissional, recebem monetariamente menos (idem). Assim sendo, ainda que não plenamente, as duas grandes guerras trouxeram algumas consequências positivas para a vida das mulheres nos EUA e países europeus centrais: a saída destas de casa, o início de uma independência económica e a progressão na formação profissional (Campos, 2007)

Nesta primeira metade do século XX, em Portugal, o pensamento feminista ficou marcado pelo “direito à educação, ao trabalho, à participação política através da luta pelo direito de voto e, ainda, nas alterações legislativas sobre o divórcio, o casamento e a filiação” (Tavares, 2008: 86).

Em Portugal, o golpe militar, que deu poder à ditadura e, mais tarde, se autodenominou de Estado Novo, acontece no período da primeira vaga do feminismo. Este regime ditatorial, defendia os ideais do «regresso ao lar», a «glorificação da maternidade» e de um modelo de «família», enquanto célula vital da sociedade (Vaquinhas, 2002). António de Oliveira Salazar, promotor do Estado Novo, negava às mulheres completa igualdade com os homens. A criação, nesta época, de duas organizações: Mocidade Portuguesa Feminina e Obra das Mães que procuravam concretizar a ideologia fascista da função específica das mulheres era mais um sinal de



que a promoção do pensamento positivo era considerada como inaceitável e inadmissível (Vicente, 2007).

O Código Civil de 1867, que apresentava um conjunto de medidas discriminatórias, voltou com o Estado Novo em Portugal, sofrendo novas alterações: do poder ao marido com o estabelecimento do chefe de família; prerrogativa masculina de, em caso de saída da sua mulher da casa familiar, reclamar judicialmente que ela fosse novamente «depositada» no seu lar (Pimentel, 2008).

Na apresentação da nova Constituição de 1933, Salazar valorizou a mulher no seio da família,

“como mãe e educadora dos filhos e «colaboradora» do marido, do qual emanava a autoridade, e na medida em que, tal como o haviam reivindicado os movimentos femininos católicos e liberais, considerou «funções de utilidade social» a maternidade e o trabalho doméstico, o salazarismo pareceu estar a atribuir à mulher uma cidadania social. Mas, as apregoadas «igualdade» ou «superioridade femininas» derivaram de uma pretensa função «natural» - portanto, biológica-, ou seja, da missão que a pertença ao seu sexo atribuía às mulheres (Pimentel, 2007: 9).

No regime Salazarista, os homens eram vistos como os chefes da família e a própria legislação atribuía-lhes este poder, cabendo-lhes decidir sobre todos os atos da vida conjugal comum. O Código do Processo Civil de 1939 fez regredir todos os feitos alcançados reintroduzindo, depois de ter sido eliminado pelo decreto republicado em 1910, o “humilhante poder concedido ao marido de requer, judicialmente a entrega da mulher ao marido” (Pimentel, 2007: 96). Para além disto, a mulher deixou de viajar para fora do país, de celebrar contratos e de administrar bens sem o consentimento do seu marido. Como se não bastasse, foram afastadas de certas profissões, de cargos de chefia administrativa e da magistratura judicial” (idem).

O pai, sendo chefe de família, podia representar, emancipar, defender e administrar os bens dos/as filhos/as, enquanto a mãe só o poderia substituir por impedimento dele destas funções. O marido administrava os bens do casal, sendo a mulher responsabilizada pelo governo doméstico, obrigada a adotar a residência do marido, proibida de sair do país sem a sua autorização, de exercer comércio ou movimentar depósitos bancários e receber salário sem o consentimento do seu conjugue (Pimentel, 2007).

Um dos grandes golpes à lei republicana aconteceu em 1940 com a proibição do divórcio. Segundo o que se encontrava presente no texto, “em harmonia com as propriedades essenciais do casamento católico endente[u]-se que, pelo próprio facto da celebração do casamento canónico, os cônjuges renuncia[va]m à faculdade civil de requererem o divórcio” (Pimentel, 2001: 35). A partir daí, todos os casais casados pela igreja católica deixaram de se poder divorciar e, ainda, de se casar de novo, em caso de já se terem divorciado (idem).

O Estado Novo calou a reivindicação do direito ao trabalho pago fora do lar, implementado pelo movimento feminista da primeira vaga. As mulheres foram, nesta época, a todo o custo afastadas do trabalho fora do lar. Sendo um dos ideais do Estado Novo o retorno da mulher ao lar, António de Oliveira Salazar tomou um conjunto de medidas para acelerar este processo. Em 1934, um diploma decretou que, enquanto houvesse homens desempregados, não seria permitido “o recurso abusivo à mão-de-obra mais barata fornecida pelas mulheres e pelos menores” (Pimentel, 2008: 47). As mulheres, em muitas empresas, foram substituídas por homens e colocadas em tarefas mal pagas e diferenciadas. Para Salazar, a mais pura fonte dos fatores morais de produção, representada pela família, deveria vir do homem e não do trabalho da mulher, visto que, “nunca houve nenhuma boa dona de casa que não tivesse que fazer” (Pimentel, 2001: 29). O Estado Novo proibiu

“o trabalho das mulheres na administração local, na carreira diplomática, na magistratura judicial e em postos de trabalho no Ministério das Obras Públicas (...) as professoras primárias tinham de pedir autorização ao Ministério da Educação para se casarem, enquanto outras profissionais eram impedidas de contrair matrimónio” (Pimentel, 2008: 48).

Em 1967, no Código Civil, encontrava-se escrito que a mulher já não precisava do consentimento do marido para exercer profissões liberais ou funções públicas, nem para publicar ou fazer representar as suas obras e ainda para ter atividades lucrativas (Pimentel, 2001). No decorrer do período fascista, é possível observar um conjunto de setores profissionais em que as mulheres mais trabalhavam. Os serviços domésticos ou pessoais e criadas ou serviçais domésticas dominavam a tabela do número de mulheres trabalhadoras durante 1930 e 1960. Importa referir uma grande taxa de feminização nas indústrias alimentares e bebidas, indústrias têxteis, indústrias de calçado, vestuário e

roupa, indústrias gráficas e do papel, indústrias do tabaco e, ainda, como enfermeiras e professoras do ensino secundário (idem).

Também a nível escolar, era notória esta separação entre os sexos. O regime salazarista procurou afastar as raparigas do liceu, “onde a educação era «neutra»<sup>3</sup> e destinada a criar uma elite «masculina» - e integrá-las em cursos técnicos ou nas Escolas do Magistério Primário, onde elas se formassem como enfermeiras, parteiras, assistentes sociais, educadoras familiares ou professoras primárias” (Pimentel, 2007: 100). Apesar disto, em 1960, já existiam mais raparigas do que rapazes no ensino secundário. No ensino superior, o sexo feminino já constituía 16,5% em 1940 e 29,1% em 1960/61 (Pimentel, 2008). Importa ainda referir que o analfabetismo, em Portugal, sempre foi maior entre as mulheres do que entre os homens e foi baixando durante o período do Estado Novo (Pimentel, 2001).

Com a Revolução Democrática do 25 de Abril de 1974, estas questões foram alteradas. Esta derrubou anos de ditadura e instaurou a democracia em Portugal. O período da década de 1970, trouxe grandes mudanças para a situação das mulheres. Estas começaram a agir contra as opressões e discriminações “em que viviam e passaram a intervir na luta pela cidadania no trabalho e na sociedade, reivindicando mudanças e saindo à rua, com reclamações igualitárias” (idem: 49).

No entanto, as construções mediáticas dos órgãos de comunicação social continuaram a construir uma imagem de mulheres produtores de filhos, donas de casa, etc., tal como é identificado por Isabel Barreno (1976). Esta autora analisa um conjunto de recortes retirados dos jornais portugueses diários e semanais de janeiro a abril de 1975. As mulheres, nesta época, tinham as seguintes funções:

“«produtoras de filhos», e «produtoras» de trabalho doméstico – funções tradicionais, geralmente atribuídas às mulheres; produtoras de trabalho oficialmente reconhecido como tal – função que é apresentada na classe burguesa como uma «novidade» potencialmente transformadora” (Barreno, 1976: 83).

Apesar de vistas como tal, nos anos seguintes foram notórias as mudanças. As mulheres começaram a entrar massivamente em esferas tradicionalmente masculinas como o mercado de trabalho e o sistema de ensino. Esta progressiva conquista feminina

---

<sup>3</sup> Neutra porque nos liceus a educação destinava-se tanto a raparigas como a rapazes.

na esfera pública não foi reproduzida na esfera privada, continuando a ser elas, apesar de algumas mudanças, a ter a primazia (Inglez, 2007). A Constituição de 1976 veio determinar que, no interior da família, o tratamento fosse igual entre os sexos (Canço, 2003). Uma das mais importantes alterações foi, portanto, “a abolição da figura legal do chefe de família (...), o fim dos filhos ilegítimos e de pai incógnito, a consagração da união de facto para efeitos de benefícios sociais e heranças, a não obrigatoriedade da esposa a ficar com o nome do marido por casamento” (Magalhães, 1998: 69), entre outras. Esta Constituição estabeleceu, portanto, a igualdade entre homens e mulheres.

Em 1977, com a mudança do Código Civil, a desigualdade desenraizou-se e interveio no seio da família. No artigo nº 1671 encontrava-se expresso

“O casamento baseia-se na IGUALDADE de direitos e deveres dos cônjuges. A direcção da família pertence a ambos os cônjuges, que devem acordar sobre a orientação da vida em comum, tendo em conta o bem da família e o interesse de um e outro” (Guimarães, 1986: 576).

Nesta legislação, deu-se finalmente valor económico ao trabalho realizado pela mulher no seio do lar, até então ignorado. Durante anos o trabalho doméstico da mulher não foi valorizado. A esposa, especialmente em regime de separação, não recebia nada pelo seu labor. Para além disto, a mãe e o pai foram reconhecidos como iguais direitos e deveres sobre os/as filhos/as. A orientação da vida familiar e a gestão do património comum passaram a ser definidas por ambos. O poder anteriormente negado de liberdade na profissão ou atividade, foi concedido à mulher que passou a ter liberdade nas suas escolhas (idem).

O pós 25 de Abril trouxe consigo aspetos de melhoria para o estatuto da mulher. Em 1979 e 1980, a igualdade de oportunidades e tratamento no trabalho de homens e mulheres foi declarado na lei. Nesta altura, Portugal também autenticou a convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres, a CEDAW (Pimentel, 2008).

A segunda vaga do movimento feminista inicia-se nos anos 1960 e prolonga-se até meados dos anos 80, em termos internacionais. Esta centrou-se na autonomia da mulher, na sua liberdade de escolha em campos como a profissão, o amor e a sexualidade. Esta vaga, apesar de não esquecer os direitos da primeira vaga, centrou-se nos direitos sexuais e reprodutivos. Para as feministas desta vaga, a noção de libertação das mulheres

encontrava-se relacionada com a crítica da família como instituição opressora, colocando em causa o modelo patriarcal (idem).

A terceira vaga decorreu em meados dos anos 1980. Esta época designa-se, para algumas autoras, de pós-feminismo, pelo facto de este se ter tornado «fora de moda». Depois de todos protestos realizados pelas mulheres contra as injustiças e desigualdades legais, políticas e socioeconómicas, a relação entre homens e mulheres permanece semelhante. As mulheres passaram a ter mais liberdades formais e cívicas, mas continuam a ter as mesmas responsabilidades pelo cuidado às crianças e às famílias (Nogueira, 1996).

Em 1983, com a entrada do novo Código Penal, é confirmada a lei de 1982 a respeito dos maus-tratos entre cônjuges e à falta de assistência à família. Os crimes de maus-tratos e violação entre cônjuges foram agravados em 1995 (Pimentel, 2008).

No ano de 1997, a lei considerou, na 4.<sup>a</sup> revisão constitucional, “tarefa fundamental do Estado a promoção da igualdade entre homens e mulheres e o princípio da não discriminação em função do sexo no acesso aos cargos políticos” (idem). Neste ano, com a Lei da Paridade, as listas para a Assembleia da República, para o Parlamento Europeu e para as Autarquias Locais são compostas para assegurarem a representação mínima de 33% de cada um dos sexos (Lei Orgânica n.º 3/2006).

Portanto, a alteração da Constituição Portuguesa abre perspectivas para a paridade com o artigo 109º, em 1977. Neste está escrito que a participação de homens e mulheres na vida política constitui-se como uma condição fundamental para a consolidação do sistema democrático, devendo a lei promover a igualdade no exercício de direitos cívicos e políticos e na não discriminação do sexo no acesso a cargos políticos (Tavares, 2008). Mas somente no ano 2000, por parte da Ministra da Igualdade, é apresentada na Assembleia da República, uma proposta da lei da paridade e esta foi aprovada apenas a 30 de março de 2006 (idem).

A nível do trabalho assalariado, as mulheres, nos finais dos anos sessenta e início dos anos setenta do século XX, representavam uma grande percentagem na força de trabalho. Em 1960, a taxa de atividade era de 13% e subiu para 55,8% em 2006. Apesar da crescente feminização do trabalho, esta acontece num contexto de maior precarização e de perda de direitos, em comparação com o sexo oposto (Tavares, 2008: 477). Como passar dos anos foi possível assistir a uma feminização do trabalho profissional, mas o trabalho doméstico

também continuou a ser predominantemente feminino. Portanto, ao nível das tarefas doméstica e de prestação de cuidados à família evidenciam-se superior à masculina (Perista, 2007). Alguns homens já participam nas tarefas domésticas, mas em muitos casos só o fazem para benefício próprio, em vez da mulher que faz por benefício do agregado (idem).

Atualmente, em pleno século XXI, apesar de muitas conquistas, ainda existe muito a ser alcançado. A nível curricular, os alunos e as alunas do ensino secundário determinam vias profissionais distintas, sendo que as raparigas seguem percursos que conduzem a profissões menos remuneradas, mais precárias e mais frágeis do ponto de vista do protagonismo social (Pinto, 2007). Quando já se encontram empregadas, a classe feminina encontra-se em categorias mal pagas comparativamente ao sexo oposto, sendo que em profissões altamente qualificadas, têm maiores dificuldades de progressão na carreira (Cruz, 2007).

Assim sendo, os elevados níveis de qualificação das jovens que saem das universidades não significam a eliminação das desigualdades salariais. O sexismo continua a existir nas mentalidades, nas atitudes e nas relações de poder entre homens e mulheres. Apesar de um avanço nas mentalidades em relação às famílias, estas não têm provocado alterações na partilha das tarefas domésticas (Tavares, 2008). Apesar da lei da paridade, as assimetrias de género continuam a ter peso no poder político (idem).

## **Capítulo II – Organização e Conceção Metodológica e Epistemológica: o caminho percorrido**

## **Introdução**

Esta dissertação foca no entendimento de como as crianças em contexto de jardim-de-infância desafiam ou adquirem estereótipos de género, tanto através do quotidiano vivido em jardins-de-infância quer com a análise dos manuais de ensino pré-escolares, não procuramos elaborar uma quantificação, mas pelo contrário uma qualificação. A escolha de uma investigação qualitativa, norteadada por uma perspetiva fenomenológica interpretativa, procura compreender as vivências ao nível dos estereótipos de género ocorridas em contexto de jardim-de-infância e como estes estereótipos se encontram presentes em manuais de ensino pré-escolares.

Neste capítulo designado de *Organização e Conceção Metodológica: o caminho percorrido*, apresentámos, numa primeira fase, o objeto de estudo, as perguntas de partida e os objetivos da presente dissertação. Posteriormente a esta apresentação, expomos o caminho percorrido para ver respondidas estas perguntas de partida e para tal esclarecemos qual o processo metodológico adotado, expondo as razões pela qual o paradigma escolhido é o mais adequado. Numa segunda fase apresentamos a observação-participante, como a técnica de recolha de dados utilizada em contexto de jardim-de-infância e a análise de conteúdo como a técnica de tratamento da informação das notas de terreno e a análise visual e de conteúdo como a dos manuais de ensino pré-escolar.

### **1. Objetivos do estudo e perguntas de partida: definir as coordenadas**

Através da construção do marco teórico iniciaram-se os primeiros questionamentos que determinaram o problema de investigação. A revisão da literatura na fase exploratória e a entrevista inicial realizada a uma educadora de infância, permitiram a formulação e construção do problema em estudo. Sendo o objeto de estudo as questões de género em idades pré-escolares, importa, dentro deste campo investigar se os manuais de ensino pré-escolares são estereotipados ou não e averiguar se, de facto, num contexto de jardim-de-infância estes estereótipos se encontram presentes ou não. O facto de as crianças em idades pré-escolares adquirirem comportamentos estereotipados conforme o seu género (Hanish & Fabes, 2014), levou-nos à escolha de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos.

O primeiro passo deste trabalho consiste em definir várias questões de partida que representem o motor da investigação. Estas foram construídas a partir do interesse pessoal



da investigadora, mas também de uma leitura exploratória de diversos autores e autoras. Desta forma, todas as contribuições deram origem às seguintes perguntas:

- (i) Qual a perspetiva que os manuais de ensino pré-escolares apresentam sobre as funções sociais de meninos e meninas e como é que estas funções são vividas no contexto de jardim-de-infância?
- (ii) De que forma os espaços e conteúdos trabalhados em jardim-de-infância contribuem para os estereótipos ou para a promoção da igualdade?

Estas foram as questões a que a presente investigação pretendeu responder. Para que isto possa acontecer de uma melhor forma, torna-se fundamental referir quais os objetivos definidos.

#### Objetivo geral:

- (i) Compreender de que forma é que as crianças em jardins-de-infância desafiam ou adquirem estereótipos de género e como estes estão ou não presentes nos manuais de ensino pré-escolares e em contextos de jardim-de-infância.

#### Objetivos específicos:

- (i) Compreender a representação visual do feminino e do masculino;
- (ii) Compreender quais as brincadeiras e brinquedos de cada um dos géneros;
- (iii) Compreender quais as áreas/espacos de preferência de ambos os géneros;
- (iv) Compreender as profissões atribuídas a cada um dos géneros;
- (v) Compreender a linguagem predominante (feminina, masculina ou ambas);
- (vi) Compreender as cores escolhidas de ambos os géneros;
- (vii) Compreender se as histórias/livros escolhidas/os contribuem ou não para os estereótipos;
- (viii) Compreender o papel dos adultos na (des)igualdade;
- (ix) Compreender como é que os manuais de ensino pré-escolares contribuem para as estereotipias e como isso translada para o jardim-de-infância.

## **2. População em estudo e amostra dos manuais escolares selecionados**

Para a análise dos manuais escolares, de entre as vários, foram escolhidos dois: *Elfi* da Porto Editora e *As Aventuras de João & Maria* da Editoria Educação Nacional. Através da entrevista exploratória realizada no início da investigação, conseguimos chegar ao

primeiro manual infantil, visto ser utilizado pela educadora entrevistada. O segundo foi escolhido por abranger todas as temáticas da educação pré-escolar e não ser apenas destinado à matemática, às línguas ou ao estudo do meio, por exemplo.

Os dois manuais foram estruturados com base nas novas diretrizes das Orientações Curriculares do Ministério da Educação. Ambos abrangem todas as áreas de conhecimento, tendo sido este um dos critérios de escolha.

Para além desta análise, foi realizada a observação-participante em dois jardins-de-infância. A escolha deste contexto de aprendizagem deveu-se ao facto de acreditarmos que, em idades pré-escolares, as crianças já vão adquirindo um conjunto de estereótipos de género que levam a que as desigualdades façam parte das suas vidas.

Devido ao pouco tempo que uma investigação de mestrado disponibiliza, mas para uma segurança e veracidade das informações recolhidas, foram realizadas duas observações por semanas, durante quatro meses (de outubro de 2017 a fevereiro de 2018), em dois jardins-de-infância do mesmo agrupamento de escolas. O jardim de infância n.º 1 continha duas salas e o infantário n.º 2 era composto por apenas uma sala. O jardim-de-infância n.º 1 contempla 36 crianças (17 na sala 1 e 19 na sala 2), destes/as 20 eram meninas (11 na sala 1 e 9 na sala 2) e 16 eram meninos (6 na sala 1 e 10 na sala 2). O jardim-de-infância de infância n.º 2 tem um total de 23 crianças, 13 meninas e 10 meninos. Para além disto, no jardim-de-infância n.º 1, fizeram parte do estudo, duas educadoras de infância, três assistentes operacionais e uma animadora socioeducativa. O jardim-de-infância n.º 2 tem como profissionais uma educadora de infância, duas assistentes operacionais e uma animadora socioeducativa.

### **3. Opção Paradigmática**

No momento que nos posicionamos perante a realidade e escolhemos uma metodologia é relevante, visto que, o posicionamento axiológico e epistemológico apresenta-se como a matriz da articulação entre as dimensões metodológica, ética, política e pedagógica e estabelece a validade de qualquer investigação (Estrela & Rodrigues, 1995).

A presente investigação teve como posicionamento paradigmático o paradigma fenomenológico-interpretativo, pela compreensão das intenções e significados – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc.- que os seres humanos

colocam nas suas próprias ações, em relação com os/as outros/as e com os contextos em que e com que interagem (Amado, 2014).

O paradigma fenomenológico-interpretativo é caracterizado por um conjunto de factores relacionados com a presente investigação. O primeiro ponto diz respeito à íntima relação entre o/a investigador/a e o que é estudado e isto refere-se a uma posição identificada como social-construtivista. Para além disto, “procura-se o *que*, na realidade, faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados” (idem: 41), visto que tem como objetivo a compreensão do comportamento humano.

A realidade apenas é realidade porque é social, ou seja, “uma realidade social ‘produto’ das opções, da liberdade, das intenções e valores dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, ‘produtora’ dessas mesmas opções, intenções e valores” (idem: 42). Portanto, estas realidades devem ser compreendidas a partir das perspetivas dos e das participantes.

Aquilo que os/as fenomenologistas ressaltam é a componente subjetiva do comportamento das pessoas (Bodgan & Biklen, 1994). Este paradigma tem em conta as subjetividades de cada indivíduo/a no processo de investigação. Esta investigação procurou compreender o ponto de vista dos participantes através do quotidiano vivido, a partir da realização da observação-participante.

Ainda ao nível da subjetividade, importa referir que todo o conhecimento é influenciado e produzido num lugar que não é neutro (Costa, 2013). Todo o conhecimento é situado, construído a partir de um olhar posicionado num tempo, espaço e lugar social (Tavares & Magalhães, 2014).

Resgatando o pensamento de Sandra Harding (1986) sobre a construção do conhecimento científico, partilhamos a perspetiva do *StandPoint* feminista. Esta autora afirma que a ciência tem género, visto que, acarreta marcas individuais como a classe, etnia e até o género como esta autora tanto defende. Assim, apresenta a teoria do *StandPoint* que refere que o/a investigador/a não produz conhecimento num lugar neutro, sendo que, quando este/a pensa a sua investigação pensa-a a partir de um lugar que não é neutro (sendo ele político, ético, religioso, histórico, entre outros) (Harding, 1986).

Esta autora ainda desenvolve um outro conceito: a objetividade forte e objetividade fraca. Harding (1986) acredita que uma objetividade mais forte transporta estranhezas e

a objetividade fraca acarreta consigo uma ausência de valores, sendo uma investigação desapaixonante.

#### **4. Questões éticas no processo de investigação**

Numa investigação, as questões éticas tornam-se fundamentais, pelo que importa mencioná-las. A ética refere-se às normas relativas aos procedimentos considerados corretos (Bodgan & Biklen, 1994). As questões relacionadas com o anonimato, confidencialidade, privacidade, consentimento informado e tratamento fiel de dados são questões fundamentais numa investigação. Em todo o trabalho realizado no terreno estes foram princípios fundamentais contemplados.

Durante a estadia no terreno, o direito à privacidade tratou-se de máxima importância. Os/As participantes guardaram para si as informações que acharam por bem não revelar. Para tal, evitamos apresentar questões desnecessárias; citar respostas ou comentários que outros/as participantes tenham proferido e obtivemos o consentimento dos/as participantes (Tuckman, 1994).

Outra das questões imprescindíveis a ter em conta, prende-se com o anonimato (idem). Os/As investigados/as têm o direito de não querer que a sua identificação pessoal seja revelada. Para além da identificação pessoal, também os locais de observação não foram revelados na presente investigação. Para tal, foram utilizados nomes fictícios quando foi necessário aferir o nome de algum/a participante. Para a distinção dos jardins-de-infância estudados foram utilizados números. Desde o primeiro protocolo assinado, o sigilo em relação à instituição e aos/as participantes ficou definido. Com a entrada da investigadora no terreno, as educadoras e as assistentes operacionais e mais tarde os/as meninos/as souberam o propósito da sua presença nos jardins-de-infância.

A confidencialidade é outro dos princípios a ter em conta (idem). As pessoas que participaram no presente estudo souberam, imediatamente no início, que todos os dados seriam confidenciais. Assim sendo, os/as participantes souberam que não seriam prejudicados/as por participarem. Todos os dados foram tratados com o maior cuidado para que nada fosse divulgado.

Relativamente ao tratamento fiel dos dados, procuramos que estes fossem tratados com rigor, com respeito pela forma como foram ditos e expressados pelos/as indivíduos/as, para evitar trair os resultados.

## **5. Escolhas metodológicas: os métodos, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados**

Por tudo o que foi dito no ponto acima, optamos por uma metodologia qualitativa, por ser a que melhor se adequa ao cumprimento dos nossos objetivos. Uma investigação qualitativa caracteriza-se por ser descritiva, os dados recolhidos podem apresentar-se em palavras ou imagens. Nestes dados podem estar incluídos entre outras técnicas, as notas de terreno, entrevistas, fotografias, vídeos, documentos pessoais e memorandos (Bodgan & Biklen, 1994). Para Bodgan e Biklen (1994) a utilidade das metodologias qualitativas reside no facto de permitir descrições profundas, ricas e interessantes na investigação.

Destacamos, portanto, a metodologia qualitativa na presente investigação por definirmos como a mais pertinente, pelo seu carácter essencialmente substantivo nas técnicas escolhidas: a observação-participante e a análise de conteúdo no jardins-de-infância e a análise visual e de conteúdo nos manuais infantis.

Quando escolhida a problemática a ser trabalhada e o contexto em que a investigação se iria circunscrever, resolvemos realizar uma entrevista exploratória a uma educadora de infância, que anteriormente já tinha realizado uma dissertação de mestrado no âmbito da igualdade de género em contexto de jardim-de-infância. Esta teve como finalidade a ajuda na escolha dos manuais de ensino a serem trabalhados e compreensão da sua perceção sobre igualdade de género com crianças em idades pré-escolares.

Na presente investigação foi realizado um trabalho de campo, este refere-se a estar dentro do mundo dos/as sujeitos/as (idem). Para tal o/a investigador/a procura passar tempo considerável junto dos/as participantes no terreno, este tempo fará com que a relação entre estes/as seja cada vez menos formal (idem). A relação estabelecida no trabalho de campo adequa-se melhor à observação-participante e, portanto, privilegamos esta técnica na presente dissertação.

A observação-participante tem como grande objetivo a recolha intensiva de informação e distingue-se por exigir um período de observação longo, já que se pretende uma recolha intensiva de informações (Silva & Pinto, 2009). Devido ao pouco tempo de investigação e ao problema apresentado, esta é uma técnica que nos permite chegar com maior rigor aos resultados.

O mundo social abrange um conjunto de significados subjetivos e experiências que são construídos pelos e pelas participantes nas situações sociais. A ciência social tem

como tarefa interpretar estes significados e experiências. Esta tarefa só pode ser levada a cabo pela observação-participante (Burgess, 1997). A vantagem desta técnica reside na observação de contextos naturais, onde o observador/a-participante se encontra disponível para recolher dados ricos e pormenorizados (idem).

Esta técnica de pesquisa pressupõe a não neutralidade do/a pesquisador/a em relação ao objeto de estudo (Castro; Ferreira & Gonzalez, 2013). Isto porque, a neutralidade não é possível em termos absolutos. A atitude do/a cientista social crítico/a deve ser a que se orienta para minimizar a neutralidade (Santos, 2000).

O principal instrumento de pesquisa é, portanto, o/a próprio/a investigador/a e os principais procedimentos prendem-se com a prolongada presença no contexto social em estudo e o contacto direto com as pessoas, situações e acontecimentos (Silva & Pinto, 1989).

Durante a observação participante foram observados diferentes espaços em que as crianças interagem: área das casinhas, área dos puzzles, área das construções, área da garagem, área do desenho, área da pintura, a área da oficina e o recreio; as brincadeiras e os brinquedos escolhidos, também foram sujeitos a observação. Tornou-se, com esta observação, possível estudar o comportamento, as atitudes, o discurso, a perceção e o significado dos/as participantes relativamente à problemática em estudo.

Durante esta estadia, a investigadora encontrou um conjunto de preocupações, nomeadamente, em saber se a sua função seria de observação ou participação? O papel do/a observador/a-participante envolve situações em que o/a observador/a participa ao mesmo tempo que observa (Burgess, 1997). Segundo Bodgan & Biklen (1994) os/as investigadores/as de campo situam-se entre os dois extremos. A sua participação varia ao longo do tempo, numa primeira fase, regra geral, fica um pouco de fora, esperando que o/a observem e o/a aceitem. No decorrer da relação poderá participar mais. A participação poderá ser algo positivo e eficaz, mas não pode permitir que o tempo que destinado à observação seja dominado por esta. Assim sendo, durante a observação participativa, o/a pesquisador/a observa e participa no contexto sociocultural de um grupo ou comunidade (Castro; Ferreira & Gonzalez, 2013).

Desta observação-participante foram geradas as notas de terreno. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998),

“a melhor forma de proceder consiste, muito simplesmente, sem dúvida, em anotar sistematicamente, e tão depressa quanto possível, num diário de campo todos os fenómenos e acontecimento observado, bem como todas as informações recolhidas que estejam ligadas ao tema” (idem: 83).

As notas de terreno também designadas por diário de campo consistem no relato escrito daquilo que o/a investigador/a presencia, ouve, observa e pensa no decorrer da obtenção dos dados (Castro; Ferreira & Gonzalez, 2013). Estas são normalmente anotadas depois de voltar de cada observação, sendo típico que o/a investigador/a escreva de preferência num processador de texto ou computador, tudo o que aconteceu durante o trabalho de campo (Bodgan & Biklen, 1994).

Estas notas de terreno que devem ser, preferencialmente, detalhadas, precisas e extensivas, consistem em dois tipos de materiais. O primeiro caracteriza-se por ser “descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreender mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (idem: 152). O diário de campo não se apresenta apenas como uma descrição do que acontece, mas também um momento de análise, um instrumento autorreflexivo.

Este conhecimento foi complementado com a análise de manuais de ensino, nomeadamente pré-escolares. Esta análise foi realizada ao *Elfi* da Porto Editora e às *As Aventuras do João & Maria* da Editora Educação Nacional.

Tendo em conta os objetivos e as perguntas de partida da investigação, elaborou-se uma grelha de análise para fazer o levantamento das informações presentes nos manuais escolares, composta por categorias de observação previamente definidas que se mostra útil para uma análise de conteúdo e análise visual dos dados recolhidos. Apesar disto, esta foi reajustada após uma primeira análise dos manuais. Este reajuste foi realizado com a ajuda de alguns/algumas autores/as que anteriormente já realizaram uma análise a manuais escolares como: Brandão (1979) e Ivone (1979). Estas categorias tiveram como principal objetivo orientar a nossa observação no decorrer da análise dos dois manuais.

Neste processo de análise, foram reunidos critérios de objetividade, validade, fiabilidade e credibilidade por forma a transparecer todos os conteúdos analisados.

Com esta análise, foram colocados em evidência as representações dos papéis masculinos e femininos que estes dois manuais nos propõem. Foram privilegiadas tanto

a análise qualitativa como quantitativa sendo que estas abordagens se podem complementar para que na realidade do projeto possam existir diferentes visões, perspectivas e ângulos (Capucha, 2008). A conjugação entre uma metodologia qualitativa e quantitativa permitiu uma recolha mais extensa e densa de dados. A análise quantitativa permitiu-nos interpretar o valor/importância do sexo feminino nos manuais, isto porque esta diz respeito à frequência com que surgem certas características de conteúdo (Bardin, 1977). Assim sendo, enquanto a abordagem quantitativa se funda na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem, a abordagem qualitativa decorre de indicadores não frequentes susceptíveis de permitir inferências (idem).

Por detrás de cada discurso, geralmente simbólico e polissémico, esconde-se um sentido que é importante desvendar (idem). Esta é a função da análise de conteúdo. Assim, como já mencionado, para a realização desta análise dos manuais de ensino foi utilizada a análise de conteúdo para além da análise visual. Para além destes, também as notas de terreno serão sujeiras à análise desta técnica. Esta tem como principal vantagem permitir trabalhar sobre diversas fontes de informação, por isto a escolhemos para o presente estudo.

A análise de conteúdo apresenta-se como um

“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (idem: 42).

A presente técnica é concebida como uma técnica de investigação que tem por objetivo ir além da compreensão imediata, tem como função a observação mais atenta dos significados do texto a ser trabalhado (Castro; Ferreira & Gonzalez, 2013).

A finalidade da análise de conteúdo prende-se em efetuar inferências de conhecimentos relativos às condições de produção, ou seja, de mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Silva & Pinto, 1989; Bardin, 1977). A descrição apresenta-se como a primeira etapa necessária e a interpretação a última, portanto a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (Bardin, 1977).



Bardin (1977) apresenta os três polos cronológicos da organização da análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise foi realizada na presente investigação como a primeira etapa da análise de conteúdo e prende-se com a fase da organização propriamente dita. Assim sendo, depois de escritas todas as notas de terreno foi hora de realizar uma leitura exaustiva das mesmas e começar a anotar quais as repetições existentes para evidenciarmos os elementos susceptíveis e importantes do material recolhido (idem).

Esta “pré-análise” tem como objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (idem: 95). Esta fase, geralmente, abarca três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (idem).

Depois destas primeiras tarefas da pré-análise, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Na pré-análise devem ser determinadas operações como o recorte do texto em unidades comparáveis de categorização e codificação (idem). Neste momento, o texto deverá ser trabalhado e para tal dividimos as informações das notas de terreno em pequenos grupos para termos a perceção de tudo o que foi escrito e como estas informações poderiam ser pertinentes para a investigação. Este trabalho foi realizado na pré-análise, a análise propriamente dita tratou-se de uma administração sistemática das decisões tomadas (idem).

A etapa seguinte refere-se ao processo de organização dos dados. Este é o momento em que procuramos dividir o material em unidades manipuláveis, esforçando-nos por organizá-lo através de codificações e categorizações (Castro; Ferreira & Gonzalez, 2013). Estas tornam-se pertinentes para organizar os conteúdos, transformando-os e agregando-os em unidades que traduzem as ideias-chaves veiculadas pela documentação em análise (Amado, 2014). A partir do momento em que a análise de conteúdo procura codificar o seu material deve produzir um sistema de categorias (Bardin, 1977).

Este processo é a essência da análise de conteúdo, visto ser “o momento em que se reorganiza o material disponível e se atribui uma categoria às parcelas de discurso que têm uma proximidade de sentido” (Pires, 2004: 131). Assim sendo, o método das categorias, caracteriza-se por uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que

permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (Bardin, 1977).

Este trabalho de categorizar os diversos elementos impõe identificar o que cada um deles tem em comum com outros e separar daqueles que são diferentes. O seu agrupamento irá permitir descobrir a parte comum existente entre eles. Um/a bom/boa analista deve ser alguém cuja capacidade de categorizar, e de categorizar um material sempre renovado e de teorias evolutivas esteja desenvolvida. Este/a deve ter em conta um conjunto de regras: homogêneas, não se podem misturar os conteúdos; exaustivas, esgotar a totalidade do texto; exclusivas, um mesmo elemento do conteúdo não pode ser utilizado em duas categorias diferentes; objetivas, codificadoras/os diferentes (neste caso a autora deste trabalho e a orientadora) devem chegar a resultados iguais; adequadas ou pertinentes, adequadas ao conteúdo e ao objetivo (idem).

Na presente investigação, a análise foi organizada tendo por base o processo de categorização, para que fosse possível a interpretação do material recolhido. A categorização é vista como um procedimento que permitirá tornar explicável a realidade presente nos dados analisados, através da classificação dos dados brutos recolhidos (idem).

O trabalho de tratar o material é designado de codificação. Esta

“corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (Bardin, 1977: 103).

A organização da codificação, compreende três escolhas: o recorte (escolhe das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e a agregação (escolha das categorias) (idem).

Para além da análise de conteúdo, nos manuais de ensino, também foi realizada uma análise visual. As imagens não são menos objetivas ou subjetivas do que as palavras que os/as investigadores/as usam nas suas pesquisas (Felgueiras *et al.*, 2017), por este motivo merecem também ser alvo de pesquisa.

Nos manuais de ensino analisados, as mensagens para o público estão tanto na formal verbal como visual. Com a utilização da análise visual, pretendemos que as imagens

expostas nos manuais escolares façam parte da investigação, visto ser um material rico com um conjunto de informações que nos fizeram retirar conclusões. A análise visual, “trata-se de um método «colaborativo», desenvolvido na «nova etnografia» e no pensamento pós-moderno” (idem: 112). Optamos por esta estratégia de investigação, pelo facto de não se limitar a descrever acontecimentos, mas por tentar analisar a interação existente entre as imagens e a sociedade (idem). O texto visual responde a um conjunto de questões:

“não deixa de responder a um «o quê?», pelo conteúdo – com a possibilidade de um ou mais níveis de leitura -, a um «como?», pela materialização e organização desse conteúdo, a um «onde?», pelo local e circunstância da comunicação/exposição, «para quem?», pela definição do público-alvo, e a um «porquê?», pela ideação de um objetivo, como ainda o faz de forma muito particular” (Andrade, 2012: 43).

Importa, ainda, afirmar que não existe apenas um olhar, mas vários, portanto, a análise às imagens femininas e masculinas foi realizada segundo o ponto de vista da investigadora em diálogo com a orientadora, tendo em conta a temática em estudo, a igualdade de género.

Nesta análise, seguimos um conjunto de passos:

“1) olhar as imagens detalhada e profundamente, porque elas não são totalmente reduzíveis ao seu contexto; 2) identificar as dimensões sociais e os efeitos dos objetos visuais; 3) ter em consideração o nosso modo de ver as imagens (...); 4) seleccionar a amostra das imagens a trabalhar; e, finalmente, 5) dividi-las em categoria para a codificar” (Magalhães & Cruz, 2014: 80).

Para a realização desta análise visual tivemos em conta um conjunto de categorias: “Estereótipos nas imagens”, que se subdividiu em “Femininas”; “Masculinas” e “Mistas”; “Contexto em que surgem”, que teve como subcategorias “Feminino” e “Masculino”; “Comportamentos Agressivos”, que se subdividiu em “Feminino” e “Masculino”; “Representação das Profissões”, em que a subcategoria analisada foi “Nas imagens”; “Brincadeiras/brinquedos segundo o género”; “Cores e Estereótipos” e “Histórias e propagação implícita da preconceitos”.

Tanto para a análise dos manuais de ensino como para a análise das notas de terreno foram criadas categorias e subcategorias às quais conferimos um título indicador dos discursos e uma cor (para as notas de terreno) que as identificasse. As construções das

categorias subjacentes à investigação, no caso dos manuais infantis, foram realizadas *a priori*, mas no que prende às notas de terreno, foram construídas após os dados estarem recolhidos.

No que se refere à análise quantitativa dos manuais escolares, construímos três categorias de análise:

1. Estereótipos nas imagens
2. Contexto em que surgem
3. Comportamentos Agressivos

Rapidamente percebemos a necessidade de dividir cada uma delas, em subcategorias:

1A. Masculinas; 1B. Femininas; 1C. Mistas

2A. Público; 2B. Privado

3A. Feminino; 3B. Masculino



Figura n.º 1: Análise Quantitativa nos manuais de ensino pré-escolares

Na análise qualitativa dos manuais infantis, realizamos um conjunto mais rico de categorias:

4. Representação das profissões
5. Atividades desiguais
6. Brincadeiras/brinquedos segundo o género
7. Estereótipos nas imagens
8. Linguagem masculina ou linguagem inclusiva
9. Cores e estereótipos
10. Histórias e propagação implícita de preconceitos

Duas delas foram, também, divididas em subcategorias:

4A. Na linguagem; 4B. Nas imagens; 4C. Na descrição das funções

7A. Masculinas; 7B. Femininas; 7C. Mistas

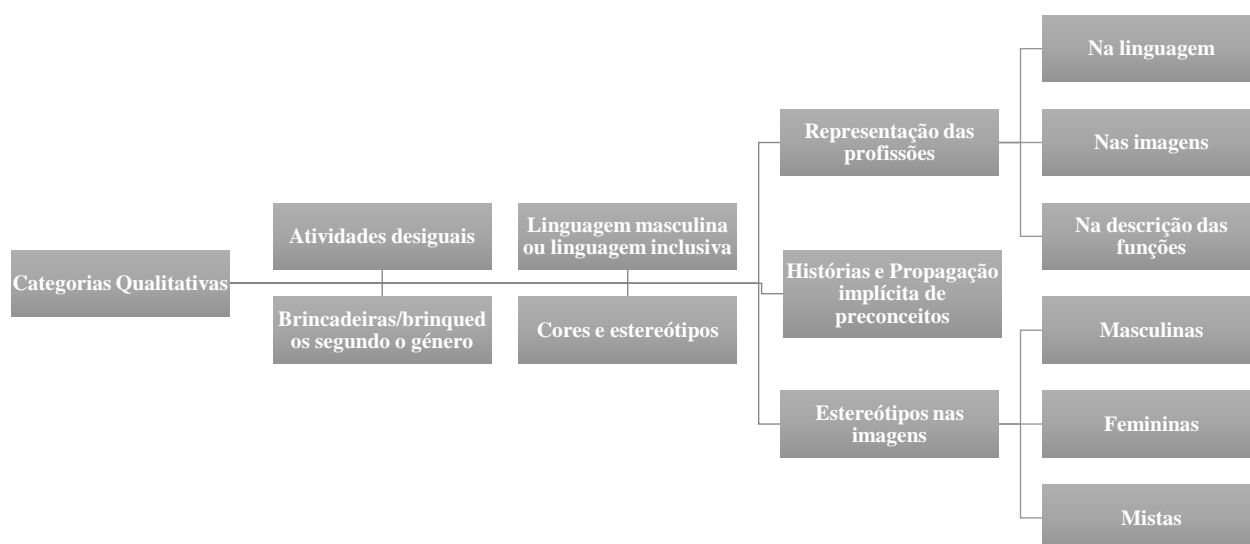


Figura n.º 2: Análise Qualitativa nos manuais de ensino pré-escolares

A categoria 1 (estereótipos nas imagens) foi escolhida para conseguirmos contabilizar as vezes que a imagem feminina, masculina e mista aparece. Mas, também, é importante para percebermos como e onde a imagem feminina e masculina aparece. O contexto em que surgem ajuda-nos a perceber onde a imagem feminina e masculina aparecem: em contexto privado ou público. Relativamente aos comportamentos agressivos, torna-se importante saber a quantidade de vezes que o masculino e o feminino têm este tipo de comportamentos.

Relativamente às categorias qualitativas, a que se refere à representação das profissões, torna-se importante expô-las ao nível da linguagem, da imagem e na descrição das funções. O que procuramos aqui saber é se existem profissões distintas para ambos os géneros. Com as atividades desiguais, procuramos perceber quais as atividades desempenhadas pela figura masculina e pela figura feminina. Com as brincadeiras/brinquedos segundo o género queremos perceber quais as brincadeiras exercidas e os brinquedos utilizados pelos meninos e pelas meninas. No que concerne para a linguagem masculina ou linguagem inclusiva, importa perceber se esta tem em conta a presença feminina ou não. Nas cores e estereótipos, tivemos como objetivo perceber quais as cores maioritariamente usadas pelo feminino e pelo masculino, tal como

as cores que estes/as excluem. Para terminar as categorias utilizadas na análise dos manuais, escolhemos as histórias e propagação implícita de preconceitos, que pretendemos expor as histórias presentes neste material pedagógico.

Para uma melhor compreensão da forma como foi realizada a análise dos manuais infantis, expomos de seguida as tabelas com as categorias realizadas. As tabelas completas encontram-se presentes no apêndice III.

Análise do manual: <i>Elfi</i> da Porto Editora			
Categoria	Subcategoria	Análise	Observações
Representação das profissões	<b>Nas imagens</b>	Na página 86 encontra-se expressa três profissões diferentes: cozinheiro/a, peixeira/o e pescador/a. As crianças devem ligar estas profissões aos respectivos locais de trabalho e aos utensílios necessários a cada uma delas. As três profissões são representadas por uma pessoa. No pescador podemos ver um homem com roupas escuras e boina na cabeça e a sua rede para apanhar peixes na sua mão. A profissão de peixeira/a é representada por uma mulher, com uma saia, o seu avental e um lenço na cabeça e o peixe na mão. Por fim, o cozinheiro/a é exibido/a por uma mulher com uma saia, um avental e uma panela e colher na mão.	Nesta página podemos ver que as profissões atribuídas a homens e a mulheres continuam a ser as mesmas de à tempos atrás. O homem continua a ser pescador, a mulher peixeira e cozinheira.
	<b>Na descrição das funções</b>	Na página 87 tem um pequeno texto que caracteriza as profissões e as crianças devem identificar na imagem qual a que corresponde ao texto. Na primeira diz “Com um regador na mão rego a sebe e o arbusto. Rego as plantas, pois então, para o jardim ficar robusto”, nas imagens encontra-se presente um jardineiro, um veterinário e um	Em todas as imagens de representação das profissões encontra-se expresso um homem, será que todas estas profissões ainda se encontram atribuídas socialmente a homens?

		<p>marceneiro. Na segunda diz “Quando o carro está avariado na oficina o vou arranjar. Pego na chave de fendas e o motor vou afinar”, e aqui está presente um lixeiro, um mecânico e um médico. Por fim está escrito “No lugar onde me sento carrego em muitos botões. Tenho uma cadeira especial para conduzir os aviões”, aqui encontra-se expresso um bombeiro, um carteiro e um piloto.</p>	
Atividades desiguais		<p>O final de cada página deste manual, sugere uma atividade e na página 17 pede que as crianças confeccionem um prato saudável típico da sua região.</p>	<p>Esta atividade deixa de parte a ideia de que só as mulheres cozinham e incentivam que tanto raparigas como rapazes o façam, visto o manual ser destinado a ambos os géneros</p>
Comportamentos Agressivos	<b>Feminino</b>	Uma menina está a rasgar páginas de um livro.	
	<b>Masculino</b>	Um menino encontra-se a empurrar outro menino.	
Brinquedos/brincadeiras segundo o género		Na página 9 podemos ver um conjunto de crianças a brincar. O menino está a brincar com um carro e um avião e noutra imagem encontra-se um menino e uma menina a brincar no parque.	
Contexto em que surgem	<b>Público</b>	Na página 8 aparece um conjunto de seis imagens, todas elas os meninos e as meninas aparecem no espaço público. Nestas imagens 6 meninos e 2 meninas aparecem no espaço público.	
	<b>Privado</b>	Na página 22 encontra-se um menino a lavar os dentes na sua casa de banho.	
Estereótipos nas imagens	<b>Masculinas</b>	5º Página - pede que a criança assinale com um	Isto mostra que cada vez mais os

		X o seu género, e nas imagens o menino é uma criança de cor de pele branca e a menina de cor de pele negra	manuais escolares estão diversificados, atendendo à cultura de todas as crianças.
		11º Página – não tem	
	<b>Femininas</b>	5º Página – não tem	
		14º Página – Apresenta cinco das personagens da história e pede para as crianças traçarem com cores diferentes o percurso das mesmas até ao local que pertencem na história. A única mulher apresentada é a mãe do João, que está retratada como uma mulher triste e dona de casa, visto que está um avental vestido.	
	<b>Mistas</b>	7º Página – Pede para colocar as imagens no local certo para construir corretamente o texto e as imagens que aparecem para ilustrar o texto tanto são de meninos como de meninas. Apesar disto, nesta página encontramos 2 imagens de rapazes e 1 de uma menina.	
Linguagem masculina ou linguagem inclusiva		Na página 7 está expresso “Se bonito quero ficar (...)”, remete para o sexo masculino como se apenas estivesse a falar de um rapaz.	Não seria mais correto estar expresso “se bonito ou bonita” quero ficar?
Cores e estereótipos		Numa das imagens da página 57 encontram-se duas meninas prontas para andar de bicicleta. Nesta imagem é de destacar que o capacete delas é rosa e a própria bicicleta também é cor-de-rosa.	A cor de rosa ainda de encontra atribuído às meninas?
Histórias e propagação implícita de preconceitos	<b>“O lobo e os sete cabritinhos”</b>	Esta história conta a história de sete cabritinhos e da sua mãe. Um lobo intitulado como mau depois de várias tentativas entrou na sua casa e comeu seis cabritinhos. Quando a	Novamente nesta história temos uma mulher (a mãe) como a heroína e um homem (o lobo) como o mau.



		mãe chegou e se deparou com a casa toda revirada, o único cabritinho sobrevivente contou-lhe o que se tinha passado e mãe abriu a barriga do cabritinho retirou os seus filhos e colocou pedras para substituir e castigar o lobo.	
<b>Análise do manual: <i>As Aventuras de João &amp; Maria</i> da Editora Educação Nacional</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise</b>	<b>Observações</b>
<b>Representação das profissões</b>	<b>Na linguagem</b>	Na página 74 encontra-se presente um texto sobre o/a jornalista. E esse tempo, que retrata esta profissão, refere-se a este/a profissional no masculino: “O jornalista é aquele”	
	<b>Nas imagens</b>	Na página 10 encontra-se expressa a imagem de João no campo a cultivar nabos, a realizar a atividade de um agricultor.	Estará a profissão de agricultor relacionada com o sexo masculino?
<b>Atividades desiguais</b>		Na página 45 e 46 encontra-se presente uma atividade em que as crianças encontram uma tabela correspondente ao João e à Maria. Nesta o João e a Maria encontram-se com roupas diferenciadas em cada dia da semana. Um dos objetivos desta atividade é “Identificar e nomear as peças de vestuário consoante o género”	Aqui, encontra-se bastante presente a ideia da existência de estereótipos de género na forma de vestir das crianças.
<b>Comportamentos Agressivos</b>	<b>Feminino</b>	Uma menina está a empurrar um menino.	
	<b>Masculino</b>	Um menino encontra-se a ser agressivo, gritando ao ouvido de uma menina.	
<b>Brincadeiras/brinquedos segundo o género</b>		Página 4 – Podemos observar nesta página a Maria e o João a brincarem numa divisão da casa. A Maria encontra-se a brincar com uma boneca enquanto o João está a brincar com uma bola.	Os brinquedos ainda se encontram estereotipados?
<b>Contexto em que surgem</b>	<b>Público</b>	A página 6 completa a imagem de João a colocar	

		um papel no caixote do lixo público	
	<b>Privado</b>	Na página 12 a Maria encontra-se na casa de banho a lavar os seus dentes, a tratar da sua higiene.	
<b>Estereótipos nas imagens</b>	<b>Masculinas</b>	Página 2 – não tem	
		Página 6 - Encontra-se presente o João a colocar o lixo no contentor.	
	<b>Femininas</b>	Página 2 – não tem	
		Página 8 – Podemos observar a Maria a comer uma pera.	
	Mistas	Página 4 – Podemos observar nesta página a Maria e o João a brincarem numa divisão da casa.	
<b>Linguagem masculina ou linguagem inclusiva</b>		Na página 6 encontra-se novamente expresso uma linguagem masculina, como por exemplo, quando diz “Se te cruzas com um vizinho”	
<b>Cores e estereótipos</b>		Podemos ver, ao longo deste livro, que a Maria nas suas roupas utiliza cores bastantes diversificadas, não se prendendo apenas ao rosa como é esperado socialmente de uma menina. Mas no que respeita ao João, apesar de o podermos ver com roupas com diversas cores, nunca se encontra vestido de rosa e cores mais claras, utilizadas com mais frequência pelo sexo feminino.	
<b>Histórias e propagação implícita de preconceitos</b>	O casamento da franga	Esta história retrata o casamento da franga com um gato. Um certo dia o pai da galinha questionou a sua esposa “Quando casaremos a nossa filhinha?” e depois	A franga precisava de um noivo para ser feliz? Ela não decide se quer ou não casar e qual o

		questionou “Agora o noivo, onde o arranharemos?” e neste momento saltou o gato do outro lado do muro a dizer que casaria.	noivo que quer para si?
--	--	---	-------------------------

Tabela n.º1: Análise de Conteúdo dos manuais *Elfi* e *As Aventuras de João & Maria*

Depois de realizada a observação-participante e escritas as notas de terreno, foram formadas um conjunto de categorias e subcategorias, às quais atribuímos um título indicador dos fenómenos observados, como podemos ver de seguida:

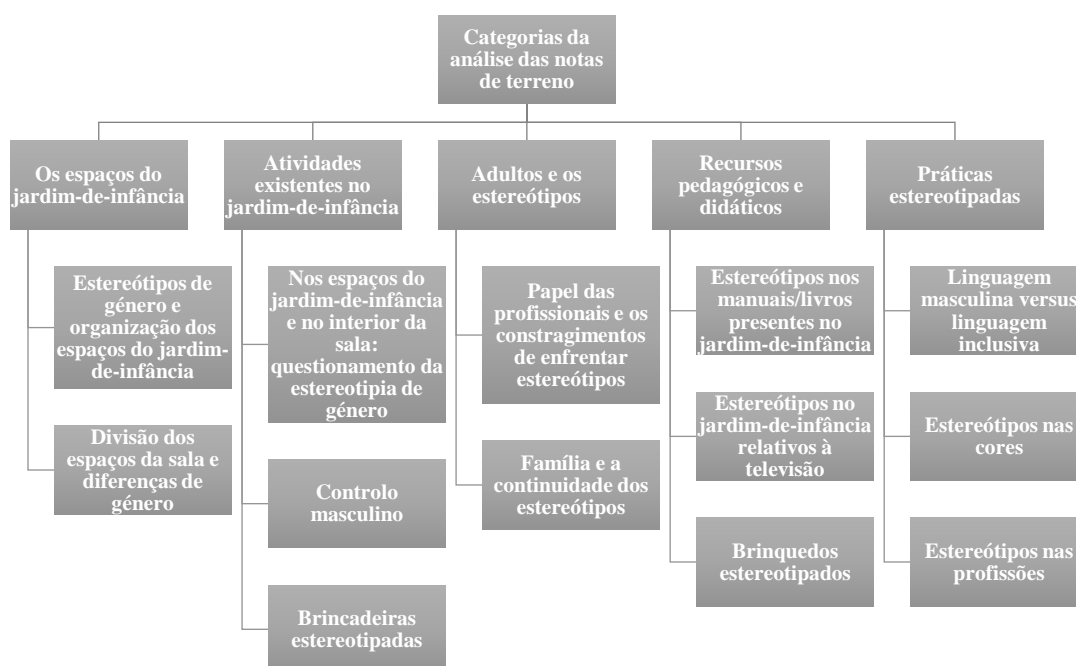


Figura n.º 3: Categorias da Análise das Notas de Terreno

Todas estas categorias foram separadas por uma cor, para serem identificadas com mais facilidade. Com esta separação procuramos agrupar as unidades de sentido, com a intenção de realçar os fenómenos observados.

1. Os espaços do jardim-de-infância
2. Atividades existentes no jardim-de-infância
3. Adultos e os estereótipos
4. Recursos Pedagógicos e Didáticos
5. Práticas Estereotipadas

Todas estas categorias foram subdivididas em subcategorias:

1A. Estereótipos de género e organização dos espaços do jardim-de-infância; 1B. Divisão dos espaços/objetos da sala e diferença de género.

2A. Nos espaços do jardim-de-infância e no interior da sala: questionamento da estereotipia de género?; 2B. Controlo Masculino; 2D. Brincadeiras estereotipadas.

3A. Papel das profissionais e os constrangimentos de enfrentar os estereótipos; EB. Família e continuidade dos estereótipos.

4A. Estereótipos nos manuais/livros presentes em jardim-de-infância; 4B. Estereótipos no jardim-de-infância relativos à televisão; 4C. Brinquedos estereotipados.

5A. Linguagem masculina versus linguagem inclusiva; 5B. Estereótipos nas cores; 5C. Estereótipos nas profissões.

A utilização destas técnicas permitiu-nos aceder de forma profunda à problemática em questão, privilegiando os discursos, comportamentos, perceções e significados de meninos e meninas em contexto de jardim-de-infância em conjunto com uma análise de manuais de ensino.

### **Capítulo III – Apresentação e Análise dos dados: através dos discursos e das observações**

## **Introdução**

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da análise realizadas nesta dissertação, que abrangeu duas dimensões: de um lado, a análise de dois manuais pré-escolares: *Elfi* da Porto Editora e *As Aventuras de João & Maria* da Editoria Educação Nacional; de outro, a análise dos resultados obtidos através das notas de terreno, realizadas a partir da observação participante em dois jardins-de-infância. Os resultados foram organizados em função das categorias encontradas tanto para a análise dos manuais como para a análise das notas de terreno.

Os manuais foram submetidos a dois tipos de análise – visual e de conteúdo, abrangendo tanto as imagens e grafismos, como as histórias e a indicação de atividades. As notas de terreno foram analisadas articulando a observação participante, através da memória e do ponto de vista da investigadora, com o registo e as reflexões efectuadas logo após a observação.

Seguidamente, apresentam-se as categorias de análise e os respetivos resultados.

### **1. Análise dos manuais**

O *Elfi* da Porto Editora e *As Aventuras de João & Maria* da Editora Educação Nacional foram os manuais infantis escolhidos para a análise. Lembramos que o nosso estudo, apesar de fundamentalmente qualitativo, terá, para além de uma análise qualitativa, também uma análise quantitativa no que se refere aos manuais. Depois de analisados os manuais para o ensino pré-escolar, destacamos, a partir do nosso sistema de perceção, o conteúdo emergente do material, que iremos expor seguidamente.

A primeira categoria consiste nos estereótipos nas imagens. Nesta, foram analisadas as imagens de meninas, de meninos e mistas. Constatou-se que, nos dois manuais escolares, o número de imagens com indivíduos do sexo masculino foi maior do que o das imagens representadas por indivíduos do sexo feminino. No manual *Elfi* a diferença é muito reduzida, apenas mais uma imagem de uma pessoa do sexo masculino, mas no manual *As Aventuras de João & Maria*, apesar de também reduzida, já aparecem mais quatro imagens de pessoas do sexo masculino, comparativamente com o sexo feminino (ver gráfico n.º 1 abaixo). Mesmo dentro das imagens mistas, a investigadora constatou um maior número de imagens com indivíduos masculinos do que femininos.

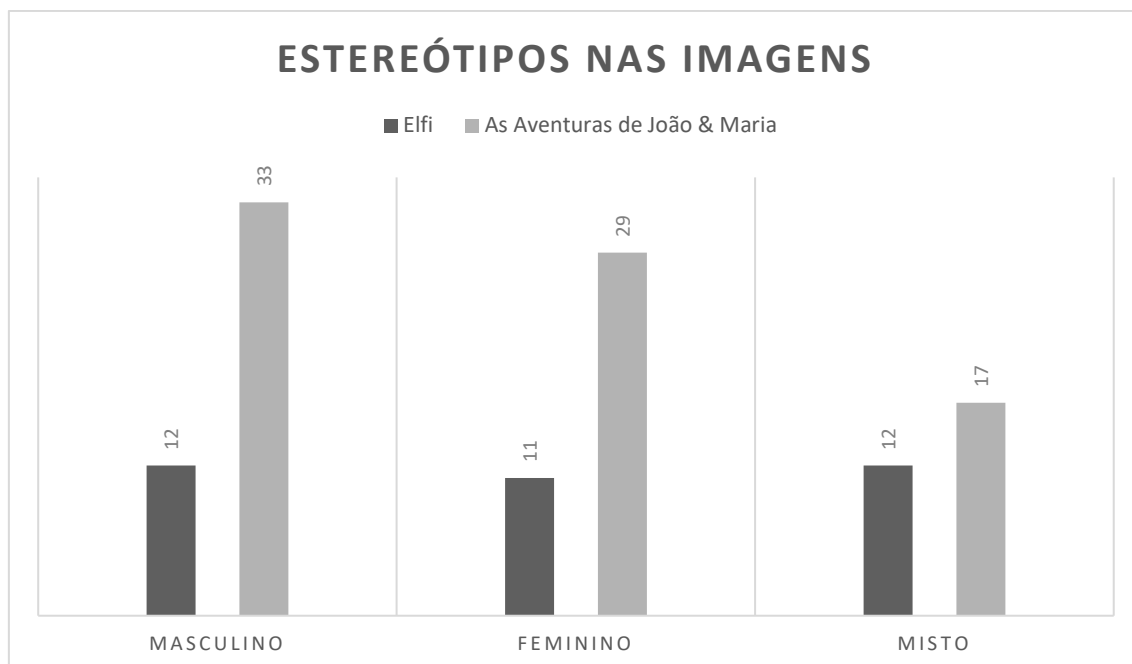


Gráfico n.º 1. Estereótipos nas imagens: masculino, feminino e mistas

Apesar da existência nos dois manuais de uma presença feminina, as imagens mostram um universo maioritariamente masculino. Importa, ainda, diferenciar o que ambos os sexos se encontram a fazer nessas imagens.

As imagens, tanto com representações femininas como masculinas, são muito diferenciadas. Podemos ver imagens com indivíduos do sexo masculino a lavar os dentes, a colocar o lixo no contentor, a cultivar no campo, em frente ao espelho a dançar, no campo em redor de espigas de milho, a tocar tambor, a olhar para um livro, perto de um boneco de neve, a brincar com um cão ou uma cadela, vestido de palhaço, a caminhar, no campo a plantar plantas, de mãos dadas com o pai, com um relógio gigante, a comer bolachas, a utilizar o computador, a jogar futebol, ao lado do avô, a brincar com figuras geométricas, a construir um barquinho de papel, entre outras<sup>4</sup>.

No que concerne ao sexo feminino, é possível observar meninas a brincar, a lavar os dentes, no campo ao lado de um espantalho, a pintar um quadro, a comer castanhas junto a uma fogueira, ao lado de um elefante, a montar a árvore de natal, a abrigar-se da chuva,

<sup>4</sup> Entre outras refere-se a imagens em que o indivíduo do sexo masculino ou feminino não se encontra a realizar atividades.

com um papagaio amarelo, a regar uma planta, no campo junto dos passarinhos, no teatro, a desfolhar o jornal, de mão dada com a sua mãe, a reciclar o lixo, com a bandeira de Portugal, na praia a brincar com um balde na areia, no campo ao lado de um pica-pau, no meio da selva a explorar, com um manjerico de S. João, a fazer yoga, entre outras<sup>5</sup>.

De entre estas imagens, podemos constatar que algumas referem-se a espaços privados e outras a espaços públicos. Outra das categorias analisadas prende-se com o contexto em que surgem as imagens com indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino. Pelos gráficos seguintes podemos observar que no manual *Elfi* da Porto Editora a figura masculina aparece catorze vezes no espaço público e a feminina treze. Neste manual, as meninas e os meninos brincam no parque, passeiam e correm pelo jardim, andam de bicicleta e colocam o lixo no contentor.

No espaço privado, neste manual infantil, podemos ver que a imagem feminina aparece nove vezes e a masculina doze. De todas as imagens representadas observamos que ambos os géneros se encontram dentro de casa a desempenhar as atividades.

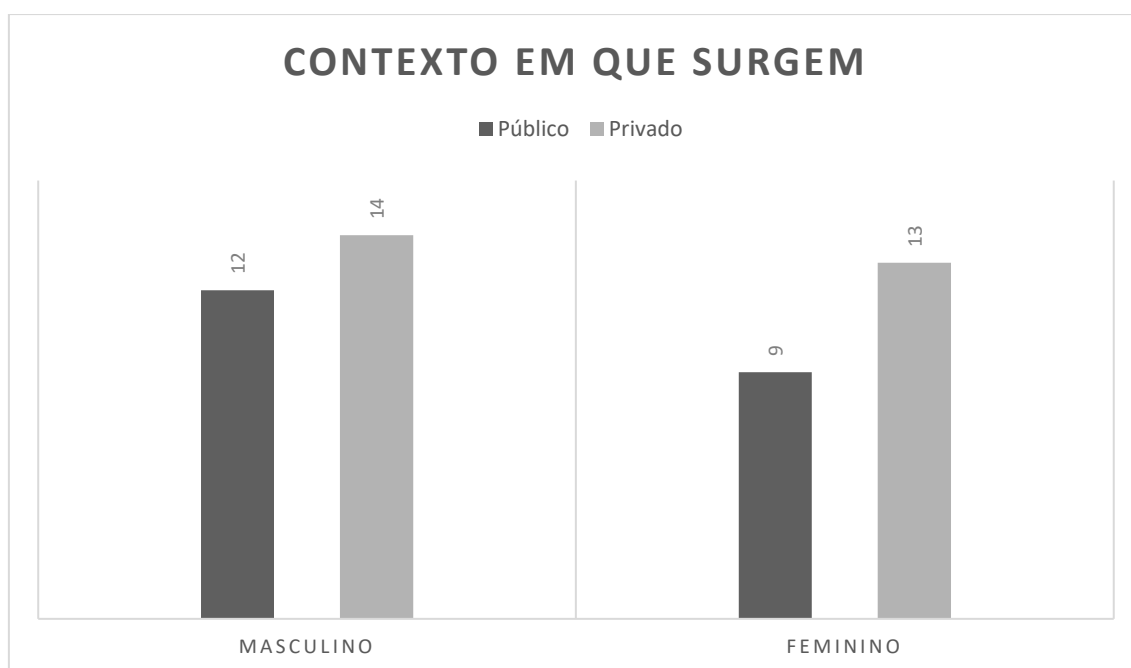


Gráfico n.º 2: Contexto em que surgem: público ou privado no *Elfi*

No que remete para o manual *As Aventuras de João & Maria*, observamos que tanto a imagem feminina como a imagem masculina aparecem doze vezes em contexto público (ver gráfico n.º 3). A maioria destas imagens são retratadas no campo e na rua a

<sup>5</sup> Idem comentário anterior.



brincar. No espaço privado encontram-se presente duas imagens femininas e duas masculinas, tal como no manual anterior, também neste estas imagem são retratadas dentro de casa.

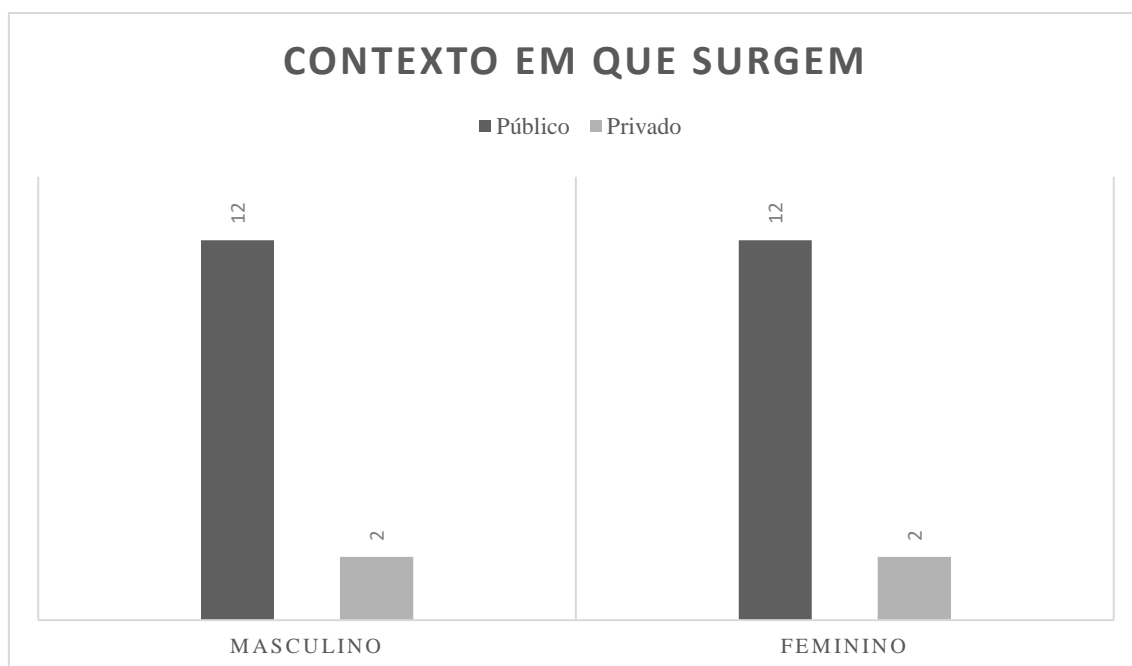


Gráfico n.º 3: Contexto em que surgem: público ou privado em *As Aventuras de João & Maria*

Continuando com esta análise. O manual *As Aventuras de João & Maria* tem uma página destinada ao dia do pai e outra ao dia da mãe. Nestas páginas, encontram-se presentes um conjunto de versos que os/as caracterizam. No que diz respeito ao pai, está escrito “O meu pai é ótimo. O meu pai não tem medo de nada, nem sequer do Lobo Mau. Ele é capaz de saltar por cima da Lua e de andar na corda bamba (sem sair). Ele é capaz de lutar com gigantes ou de ganhar facilmente a corrida dos pais no dia dos desportos (...). O meu pai é capaz de correr como um cavalo e de nadar como um peixe. Ele é forte como um gorila e alegre como um hipopótamo (...). O meu pai é tão grande como uma casa” (Sampaio & Sã, 2013: 76).

Relativamente à mãe, encontra-se expresso: “A minha mãe é uma cozinheira fantástica e uma malabarista brilhante. É uma grande pintora e a mulher mais forte do mundo! (...). E é uma fada boa. Quando estou triste, ela consegue pôr-me feliz. É capaz de cantar como um anjo e rugir como um leão. Podia ser uma estrela de cinema, mas é a minha mãe” (idem: 88)

Para além do dia do pai e da mãe, este manual também faz referência do dia dos avôs e das avós. Apesar disto, tanto o texto como a imagem apenas fazem referência ao avô: “o meu avô é muito alto (...) o meu avô é pasteleiro” (idem: 114).

Ainda neste manual, encontra-se presente uns versos sobre os/as astronautas referindo que “É que o tempo foi passando. E o homem quis saber mais. Vai daí, sempre estudando. Fez as naves espaciais. Se a vontade foi a tua. Talvez um dia com sorte. Vás com ele até à Lua (...)” (idem: 80). Nestes versos expõem a ideia de que apenas o homem, um ser do sexo masculino foi à lua e foi o único responsável por este fenómeno.

O *Elfi* pede no início que as crianças identifiquem o seu género colocando um X na imagem feminina ou masculina. O menino retratado é de cor de pele branca e a menina de cor de pele negra. Este é um exemplo de como este manual tem como preocupação a etnia de cada criança.

No final de cada página deste livro, aparece uma proposta de atividade. Uma delas chamou-nos particularmente à atenção, visto sugerir que as crianças confeccionem um prato saudável típico da sua região. Esta sugestão incentiva a que ambos os géneros cozinhem, visto o manual ser destinado tanto a meninas como a meninos.

Relativamente às *Aventuras de João & Maria*, no que concerne às atividades desiguais, podemos destacar duas. Uma delas procura que as crianças identifiquem, desinem e localizem partes externas do corpo e reconheçam a sua identidade sexual. Esta atividade tem como objetivos o desenvolvimento da capacidade de observação e identificação de partes do corpo e reconhecimento da identidade sexual. Apesar disto, a imagem presente para relacionar este exercício é de um menino, o João. Esta atividade, destaca-se por ser a única relacionada com o corpo humano, e a sua ilustração é de uma imagem apenas masculina.

A segunda atividade deste manual por nós destacada, pede que as crianças identifiquem o vestuário do João e da Maria para diferentes dias da semana. Um dos objetivos desta atividade é “identificar e nomear as peças de vestuário consoante o género” (idem: 45). Aqui, encontra-se saliente a ideia das peças de vestuário e das cores diferenciadas entre meninos e meninas.

Nos dois manuais que temos vindo a apresentar, encontram-se presentes um conjunto de comportamentos agressivos. No *Elfi* podemos observar algumas brincadeiras

agressivas, tanto por parte de rapazes como de raparigas. Verificamos um menino a empurrar outro menino, uma menina a rasgar páginas e um livro e um menino a destruir um brinquedo. Portanto, dois meninos e uma menina tiveram brincadeiras agressivas. Em *As Aventuras de João & Maria*, também podemos observar brincadeiras agressivas, tanto um menino como uma menina exercem estas brincadeiras. Neste manual é visível uma menina a empurrar um menino e um menino a ser agressivo gritando aos ouvidos de uma menina.

	<i>Elfi</i>	<i>As Aventuras de João &amp; Maria</i>
Feminino	1	1
Masculino	2	1

Tabela n.º 2: Brincadeiras com uso da força

As brincadeiras/brinquedos segundo o género, representa outra das categorias analisadas. No manual infantil *Elfi*, podemos encontrar numa das páginas um conjunto de crianças a brincar. O menino está a brincar com um carro e um avião e noutra imagem encontra-se um menino e uma menina a brincarem no parque. Noutra página, é possível observar um menino a brincar com um puzzle. Por fim, ainda é possível encontrar neste manual um menino e uma menina a brincar na praia, os/as dois/duas estão a construir castelos na areia.

No manual *As Aventuras de João & Maria*, muitas são as brincadeiras/brinquedos segundo o género. A Maria e o João brincam numa divisão da casa, analisam um livro, andam de bicicleta, brincam no parque e jogam à bola na praia. A Maria sozinha, está a brincar com um conjunto de figuras geométricas, com um papagaio de papel, a pintar um quadro e a desfolhar um livro. Por sua vez, apenas o João apresenta-se a analisar um livro designado de “Lengalengas”, a olhar por um telescópio, a observar um globo, a brincar com uma bola, a brincar com um barquinho de papel e a divertir-se com uma bola na praia.

A representação das profissões apresenta-se como uma categoria de análise para a compreender as desigualdades presentes nos manuais infantis. No *Elfi* da Porto Editora, podemos ver, num primeiro momento, três profissões representadas por pessoas. A primeira diz respeito à profissão de pescador/a representada por um homem, um/a

peixeiro/a patenteada por um mulher e cozinheiro/a exibida por uma mulher. Continuando com os exercícios relacionados com as profissões, a página seguinte completa mais três profissões, todas representadas pelo masculino, um jardineiro, um mecânico e um carteiro. Desfolhando mais uma página e continuando com os exercícios relacionados com as profissões, encontra-se uma costureira, um sapateiro, uma pintora e uma fotografa. Prosseguindo os exercícios, na página seguinte encontra-se expresso um carteiro, uma bombeira, uma médica e um polícia.

No segundo manual por nós analisado, encontramos um conjunto mais rico de imagens e linguagem atribuídas às profissões. No que se refere à linguagem, num primeiro momento, podemos ler que se referem à profissão de jornalista como “O jornalista é aquele” (idem: 74), como se apenas de uma profissão masculina se tratasse. Esta ideia continua algumas páginas depois, mas com a profissão de astronauta, exprimindo “viaja fora do mundo metido num foguetão” (idem: 80). Para terminar, ainda existe outro exemplo, neste manual, de como a linguagem atribuída às profissões é masculina. Numa das páginas encontram-se expressos um conjunto de versos sobre a profissão de bombeiro, em que diz “Eu cá quando for grande o que quero é ser bombeiro” (idem: 92).

Ainda sobre as representações das profissões, o manual *As Aventuras de João & Maria*, apresenta imagens sobre esta temática. O João apresenta-se algumas vezes a cultivar no campo, a realizar a atividade de um/a agricultor/a. Para além disto, também se encontra vestido de bombeiro. Por sua vez, a Maria mostra-se vestida de médica e pintora. Podemos ver, ao longo do manual, que a Maria e o João apresentam-se a desempenhar profissões distintas.

Tal como no *Elfi*, também este manual contém exercícios referentes às profissões. A profissão de padeira/o é associada a um homem, a de lavrador/a a um homem, a/o cabeleireira/o a uma mulher, o/a dentista a um homem, a docência a uma mulher, a/o enóloga/o a um homem, o/a motorista a um homem, o/a cantor/a a uma mulher, a/o carteirairo/o a um homem, o/a pescador/a a um homem, a/o cozinheira/o a uma mulher e a/o bióloga/o a um homem.

Como expusemos anterior, as profissões encontram-se com uma linguagem predominantemente masculina. Mas, ao longo dos manuais, não encontramos apenas nas

profissões esta linguagem. Portanto, outra das categorias utilizadas prende-se com a linguagem masculina ou linguagem inclusiva.

No *Elfi*, podemos encontrar ao longo de algumas páginas expressões masculinas como: “Se bonito quero ficar” (Pereira & Pereira, 2017: 7) e “conversa com os teus colegas” (idem: 9). Quando aparece imagens de animais com o seu respectivo nome, percebemos que os animais são todos masculinos: o cão, o coelho, o rato e o pássaro. Uma curiosidade a destacar é que, ao longo do manual, as autoras usam a palavra crianças quando se referem a meninas e a meninos.

Como conseguimos observar no manual anterior, em *As Aventuras de João & Maria* também houve cuidado com a escolha das palavras para se referir aos meninos e às meninas. As autoras referem-se às crianças como “amigo(a)” (Sampaio & São, 2013: 1). Apesar deste esforço, a linguagem masculina encontra-se presente em várias expressões: “juntos vamos aprender” (idem: 1); “Tens direito a uma nacionalidade e o direito de conhecer e seres educado pelos teus pais” (idem: 4); “Se te cruzas com um vizinho” (idem: 6); “Para bonito ficar” (idem: 12); “Fazer o registo gráfico dos melhores amigos” (idem: 54); “relação com os outros” (idem: 54); “Tapo a cara e a seguir corro atrás dos meus colegas (...) E todos muito animados!” (idem: 58). Para além disto, é possível destacar que são realçadas, ao longo do manual, personagens imaginárias (por exemplo, o Senhor Vento) e estas são masculinas.

Para além de uma linguagem estereotipada, também algumas das cores presentes nos dois manuais se encontram estereotipadas. Numa das histórias do *Elfi*, “Lobo e os Sete Cabritinhos”, na ilustração é notória a diferença entre os cabritinhos e as cabritinhas. Além das vestimentas, as cores destas eram diferentes. A maioria das cabritinhas vestiam rosa e os cabritinhos azul. Ainda neste manual, está expresso o quarto de um rapaz e podemos ver que ele é azul, a própria moldura da imagem é azul. Para terminar a análise das cores neste manual, encontramos duas meninas a andar nas suas bicicletas cor-de-rosa, também um com capacete desta cor para as proteger.

No manual *As Aventuras de João & Maria*, podemos ver que a Maria nas suas roupas utiliza cores bastante diversificadas, não se prendendo apenas ao rosa como poderá ser esperado de uma menina. Mas no que respeita ao João, apesar de o podermos ver com roupas de diversas cores, nunca se encontra vestido de rosa.

A última categoria de análise prende-se com as histórias e propagação implícita de preconceitos. O *Elfi* da Porto Editora é um manual muito rico em histórias e contos infantis. O primeiro, “João e o pé de feijão”, conta uma fase da vida de João e da sua mãe. O menino vende a sua vaca, o rendimento da família, para comprar feijões. Mas desses feijões nasceu um gigante pé de feijão, o menino resolveu subi-lo para ver até onde ele ia. Quando chegou ao topo deparou-se com o castelo do «gigante». A mulher do gigante é caracterizada como muito bondosa e generosa. Por sua vez o gigante, é visto como um homem mau. Para além disto, ainda diz que o gigante quando chegava a casa, sentava-se para comer o jantar que a sua mulher tinha preparado: “O gigante então sentou-se para comer o seu jantar. Depois de ter comido, rugiu «Mulher, traz-me os meus sacos de dinheiro»” e “Mulher, traz-me a pequena galinha castanha” (Pereira & Pereira, 2017).

A segunda história designada de “O lobo e os sete cabritinhos”, fala dos sete cabritinhos e da sua mãe. Um lobo intitulado como mau depois de várias tentativas entrou na casa e comeu seis cabritinhos. Quando a mãe chegou deparou-se com a casa toda revirada e o único cabritinho sobrevivente contou-lhe o que se tinha passado e a mãe abriu a barriga do lobo retirou os seus filhos e colocou pedras para substituir e castigar o lobo (idem).

A “Gata-Borracheira” retrata a história de um senhor viúvo que vivia com a sua filha, mas certo dia resolveu casar. A sua mulher é caracterizada como “falsa e malvada” e tinha duas filhas vistas como “feias e arrogantes”. Pouco tempo depois o homem morreu e a sua filha começou a ser maltratada pela madrasta e as suas filhas: obrigavam-na a realizar todas as tarefas domésticas, chamando-a de Gata-Borracheira. Certo dia o príncipe que morava num castelo resolveu, juntamente com o seu pai, realizar um baile para encontrar uma mulher que pudesse casar com ele. A Gata-Borracheira não conseguiu comparecer no baile, mas a sua fada-madrinha agitou a varinha de condão e fez aparecer um fabuloso vestido cor-de-rosa e uns sapatos de cristal. A menina teria de voltar à meia noite, a essa hora ou regressar ou transformava-se em Gata-Borracheira. Com a sua chegada ao baile, o príncipe convidou-a para dançar, mas, quando a rapariga ouviu as doze badaladas saiu a correr deixando o seu sapato para trás. No dia seguinte, o conselheiro do reino bateu de porta em porta para experimentar o sapato a todas as raparigas do reino. A dona do sapato quis experimentá-lo e serviu na perfeição. Quando o príncipe a viu, achou-a ainda mais bonita. Poucos dias depois, casaram e viveram no castelo do príncipe (idem).

O conto designado “O Soldadinho de Chumbo”, fala de um rapaz que recebeu de presente uma caixa de soldados de chumbo, um deles não tinha perna. Apesar desta adversidade, erguia-se em sentido, orgulhoso, com a arma ao ombro. Tornou-se o brinquedo favorito do rapaz. Todos os brinquedos do menino ganhavam vida à meia-noite e, assim, o soldado apaixonou-se por uma bailarina. Entretanto, por acidente, o soldado caiu pela janela do quarto e ficou perdido. Depois de muitas controversas regressou a casa, mas o menino já não queria o soldado naquelas condições e atirou-o para a lareira. Através de uma rajada de vento, a bailarina ergueu-se pelo ar e rodopiou até às chamas, os dois uniram-se num abraço terno e nunca mais se separaram (idem).

A história “O Flautista de Hamelim” fala de uma cidade chamada Hamelim que foi atormentada por uma praga de ratos. O chefe da cidade tentou de todas as maneiras acabar com a praga, até que chegou o flautista que lhe disse que com uma recompensa expulsava todos os ratos. O chefe aceitou, então o flautista a tocar a sua flauta expulsou todos os ratos, mas apesar disto o chefe não lhe deu a recompensa. Como forma de vingança, o flautista enfeitiçou com a sua melodia as crianças para que o seguissem para fora da cidade. Apesar disto, um menino ficou para trás e no dia seguinte resolveu ir atrás dos amigos, encontrou-os e implorou ao flautista que deixasse os amigos voltarem para casa. O flautista deu a flauta ao menino para que levasse as crianças de volta à cidade. A partir deste dia, o chefe da cidade e os cidadãos de Hamelim cumpriram as suas promessas (idem).

Para terminar as histórias presentes neste manual, apresentamos a da “Cigarra e da Formiga”. Um conjunto de formigas durante o verão trabalhavam arduamente sob o sol escaldante, com cargas enormes às costas. Uma cigarra passou por elas e questionou o porque de trabalharem tanto. Estas responderam que tinham de acumular reservas de comida para o inverno. A cigarra disse que não precisava e continuou a sua cantoria. No inverno, a neve cobriu todas as folhas e não havia nada para a cigarra comer e estava cheia de frio. Posto isto, foi pedir ajuda para as formigas e estas responderam que não lhes podiam dar as suas reservas. A cigarra, por causa da preguiça, passou fome e frio até à primavera (idem).

O manual *As Aventuras de João & Maria* retrata o conto de “Elmer”. Esta história de uma manada de elefantes, expõe que todos/as eram diferentes: altos ou baixos, magros ou gordos, mas todos/as felizes e da mesma cor, há excepção de um que era aos quadrados. Apesar desta diferença era o mais divertido e fazia o dia dos outros elefantes mais

sorridentes. Outra história é “O casamento da franga”, que fala do casamento de uma franga com o gato. Um certo dia, o pai da galinha questionou a sua esposa: “Quando casaremos a nossa filhinha?” e depois questionou “Agora o noivo, onde o arranjamos?” e, neste momento, saltou o gato do outro lado do muro a dizer que casaria (Sampaio & Sã, 2013).

## **2. Descrição da observação em terreno**

No terreno foram realizadas observações semanais em dois jardins-de-infância. Destas observações foram geradas as notas de terreno sujeitas, posteriormente, a uma análise de conteúdo. Tendo em conta esta análise, apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos.

Os espaços do jardim-de-infância tornaram-se os primeiros aspectos sujeitos a observação, mesmo antes de iniciados os dias destinados à mesma. Nos dois jardins-de-infância, as paredes encontravam-se cobertas de desenhos realizados pelas crianças, todos os espaços estavam decorados com os trabalhos realizados por estes/as. O jardim-de-infância n.º 1, como contempla mais crianças (36), possui duas salas, uma dos/as meninos/as da professora Ana e outra dos/as meninos/as da professora Maria. Para além destas duas salas, uma sala destinada a visualizar televisão, uma casa de banho e uma cantina faziam parte deste jardim-de-infância. O exterior tem um parque com escorrega, baloiços e cavalinhos para as crianças brincarem. O jardim-de-infância n.º 2 também possui parque no exterior. O seu interior continha duas salas, uma destinada ao horário de prolongamento e outra para as atividades diárias com a professora Filipa, uma cantina e uma casa de banho.

Como referido, o jardim-de-infância n.º 1 tem uma sala para as crianças poderem visualizar televisão. Normalmente as crianças ocupavam este espaço no horário da manhã e «O Mickey» era um dos desenhos animados preferido de todos/as. Num dos intervalos passou um reclame de uma boneca, para cativar as crianças à compra. O reclame continha o cor-de-rosa como cor de fundo e apresentava uma menina a brincar com a boneca, também vestida de cor-de-rosa e com todos os seus acessórios: laço para o cabelo, biberão, uma muda de roupa e sapatos. Ouvia-se as meninas a dizer «eu quero» ou «eu vou pedir à minha mãe», os meninos estavam apáticos. Com o passar dos reclames as



meninas mostravam interesse em bonecas, enquanto os meninos queriam jogos de construção, pistas de carros e carros.

Para além de desenhos animados, também visualizavam filmes. Um dos filmes fala da história de Aladim que graças à sua Lâmpada Mágica conseguia pedir todos os desejos que quisesse. Este queria casar com uma linda princesa e como a sua vontade tinha de se concretizar, conseguiu as pedras preciosas mais bonitas que o pai da princesa alguma vez tinha visto e, assim, poderia casar com ela. Este filme mostra que a princesa não tinha qualquer tipo de decisão sobre o homem com quem queria casar, visto ser o pai a tomar esta decisão.

No recreio dos dois jardins-de-infância, havia uma casinha. Nessa casinha as meninas cozinhavam e os meninos colocavam-se na janela ou na porta à espera para provar a comida que estas confeccionavam. As meninas escolhiam, fundamentalmente, esta área para brincar, enquanto os meninos preferiam jogar com uma bola ou andar de triciclos. O escorrega, os baloiços e os cavalos eram utilizados por ambos os géneros.

A sala de aula foi o local mais observado: 3 salas com diferentes crianças foram sujeitas a observação. Numa primeira parte, importa referir quais as divisões dos espaços presentes. Todas as salas continham a área das construções, área dos puzzles, área da casinha das bonecas, área dos desenhos, área das pinturas, área da plasticina, área da biblioteca, área da oficina/garagem, área do supermercado e área do computador.

As áreas das construções, dos puzzles, da oficina/garagem e as do computador eram as mais utilizadas pelos meninos. As áreas das casinhas, dos desenhos, da plasticina, da biblioteca, do supermercado e das pinturas eram as mais utilizadas pelas meninas. Durante a observação, apenas uma vez foi visível a presença de uma menina na área da garagem.

No jardim-de-infância n.º 2, na área da casinha, encontrava-se colada na parede uma cartolina, que referia que neste espaço as crianças iriam ser mães e papás. Apesar de mencionar que este espaço se destina a ambos os géneros, nas fotos que serviam para ilustrar apenas se encontram expressas meninas. Também no jardim-de-infância n.º 1, na sala n.º 2 da professora Ana, encontrava-se colado um desenho na área da casinha. Este desenho foi realizado pelas crianças da sala e foi colocado neste espaço para explicar quais as atividades que devem ser realizadas no mesmo. Este desenho continha três meninas, dando a entender que este espaço se destina apenas a meninas.

Na sala do jardim-de-infância n.º 2 estava uma outra cartolina com imagens que caracterizam as atividades existentes ao longo da semana. A segunda-feira é destinada à dança e na imagem é visível uma menina, com uma saia e os braços no ar. A terça-feira é o dia da ginástica e aparece um menino com várias bolas à sua volta. Nos restantes dias, não é possível compreender qual o género da figura apresentada. Neste cartaz, é possível ver que a dança é representada por uma menina, enquanto a ginástica é por um menino.

No jardim-de-infância n.º 1 na sala n.º 2, uma das paredes apresenta uma cartolina com o título de «Sala dos Super-heróis», esta continha os comportamentos que os super-heróis da sala deveriam ter para se tornarem um. Tanto fazem parte da sala meninos como meninas, mas mesmo assim o cartão apenas fala de super-heróis e não de super-heroínas.

Durante a estadia no terreno, foi possível assistir à construção de puzzles na área destinada para tal e estes têm predominantemente figuras masculinas. Por exemplo, os puzzles em que se procura construir a figura do ser humano, este é um menino. Os puzzles que têm paisagens, a maioria deles, têm como figuras apenas meninos. Apenas um apresenta um menino e uma menina e aqueles que têm vários meninos e meninas apresentam mais meninos do que meninas. É de destacar que os puzzles são idênticos em todas as salas observadas. As meninas tinham preferência por puzzles com personagens femininas, enquanto os meninos preferiam personagens masculinas.

A área da casinha era a mais frequentada pelas meninas e a menos frequentada pelos meninos. Numa das brincadeiras realizada neste espaço, assistimos um menino a confeccionar o almoço para uma menina. As duas assistentes operacionais presentes na sala ficaram muito admiradas referindo que não é normal aquele menino estar nesta área.

Esta atitude por parte deste menino não era uma realidade constante. Muitas vezes, foi possível assistir as meninas a prepararem o almoço para os meninos comerem, enquanto estes remexiam nos materiais presentes neste espaço. As meninas, muitas vezes, intitulavam-se de mãe enquanto os meninos seriam os pais. Era visível, ainda, na área da casinha, que as meninas cuidavam das bonecas (bonecas porque neste espaço apenas existe bonecas no feminino), enquanto os rapazes nunca brincavam com elas. Para além disto, as meninas utilizavam os aventais e vestidos presentes neste espaço, por sua vez nenhum menino os utilizou.

Uma situação que nos chamou particularmente atenção, foi quando uma menina se dirigia à área do mercado para comprar comida para levar aos meninos que estavam

sentados na mesa da casinha prontos para a comer. Quando a menina chegou a este espaço, viu a comida que trouxe negada pelos meninos, dizendo-lhe que queriam um almoço diferente e ela teria de voltar ao mercado para fazer novamente as compras. A menina atendeu ao pedido e quando voltou teve de confeccionar o almoço para que estes pudessem almoçar. Este é um dos exemplos de como o trabalho doméstico se encontra, fundamentalmente, realizado pelas meninas. Salvo algumas exceções, era notória a diferenciação das tarefas entre os géneros nesta área.

Na área das construções, as construções com legos realizados por meninos eram diferentes dos construídos pelas meninas. Os meninos construíam carros, barcos, bicicletas, aviões, pistolas, escavadoras, tratores, robôs e materiais de construção. Por sua vez, as meninas construíam castelos, imaginando-se princesas a morar dentro deles. Esta realidade também passava para a área da plasticina, onde as meninas construíam corações, flores, nuvens e casas e os meninos essencialmente carros.

A área da biblioteca, em todas as salas observadas, continha um conjunto muito vastos de livros. Importa, de seguida, expor alguns deles. Muitos dos livros presentes eram sobre animais. Um deles designado de «Quinta» tinha em cada página um/a animal e estavam escritas um conjunto de perguntas e por baixo a imagem com as respostas. Duas delas eram: «Como se chama o seu filho?» e «Qual o seu melhor amigo?». A vaca tinha como filho o bezerro e como melhor amigo o agricultor. O cão tinha como filhos os cachorrinhos e como melhor amiga a raposa. O galo tinha como filhos os pintainhos e como melhor amiga a galinha. O porco tinha como filhos os leitões e como melhor amigo o gato. O gato tinha como filhos os gatinhos e como melhor amigo o guaxinim. O cavalo tinha como filho o potro e como melhor amigo o burro. A ovelha tinha como filho o cordeiro e como melhor amiga a cabra. Neste conjunto de oito animais, seis deles são do sexo masculino e apenas dois do sexo feminino. O «Circo» apresenta as personagens do circo: elefante, rato, urso, cão, três palhaços, uns trapezistas, um homem equilibrado numas andas, canguru e um urso num carro e um domador de leões. As únicas personagens presentes neste circo são masculinas, não existe nenhuma feminina. «Se eu fosse um animal» é outro exemplo da existência de animais masculinos, sendo que aparece os animais que o menino escolhia ser: pássaro, elefante, polvo, gato, canguru, porco, caranguejo, cobra, leopardo, mosca e leão. De todos estes animais apenas uma é feminina, os restantes são masculinos. O livro «Bem-vindo à quinta de Nutribén»

apresenta o cão, gato, vaca, cavalo, porco, ovelha, galinha, coelho, caracol e o pato. Também nele, a maioria dos animais são masculinos.

Os livros que não têm uma predominância de animais masculinos, apresentam uma personagem principal masculina. Os que se destinavam a animais, têm como personagem principal um cavalo, um coelho, um urso, um sapo, um elefante e um crocodilo. De entre as personagens masculinas temos um espantalho, um monstro e um rei. Também os vilões das histórias se apresentavam como sendo do sexo masculino.

Numa das histórias contada pela professora Maria, encontravam-se descritas as funções do pai. O pai é quem brinca com os/as filhos/as. O pai pratica desporto. O pai trabalha num emprego muito importante que lhe ocupa muito tempo. O pai gosta de dormir depois das refeições. O pai ajuda a mãe a cozinhar. O pai é quem dá prendas quando os/as filhos/as se portam bem. O pai é visto, nesta história, como uma pessoa apenas com qualidades.

Muitas são as atividades existentes nos dois jardins-de-infância, quer no interior como no exterior da sala. Os comboios eram formados nas deslocações para mudarem de espaço dentro da escola. De manhã, ao iniciar todas as sessões, as educadoras pediam que as crianças cantassem a música dos bons-dias e escrevessem a sua presença numa folha: os que sabiam escrever, escreviam o seu nome, os que não sabiam desenhavam o símbolo que os caracterizava. Para realizar estas primeiras atividades, as crianças sentavam-se em roda no chão da sala. O lugar em que cada criança se sentava era propositado: uma menina sentava-se sempre ao lado de um menino e vice-versa. Esta prática existia, segundo as professoras, porque dois meninos juntos normalmente fazem com que haja mais barulho no espaço. Esta também era uma prática utilizada em alguns dos comboios realizados e durante as refeições, separando meninas e meninos pelo mau comportamento dos meninos.

No decorrer da sessão, muitas eram as atividades a ser realizadas: desenhos, microfones, pinturas, jogos, danças, músicas, experiências e histórias. No decorrer da observação foi possível participar em dias temáticos: o dia do pijama, o dia de S. Martinho, o Natal, o Carnaval e o dia dos/as namorados/as que foi substituído pelo dia da amizade.

De entre muitas atividades de Natal: decoração de árvores, efeitos para a árvore, coroas de natal e pinturas, houve uma que chamou particularmente a atenção, a escrita da

carta para o pai natal mencionando os presentes que as crianças desejavam. Na sala n.º 2 do jardim-de-infância n.º 1 estavam seis meninos, dois deles pediram carros, dois pediram um barco, outro uma Play Station e por último um avião. Das oito meninas presentes, duas delas pediram uma boneca, duas pediram um carro, uma pediu uma mota, outra um tambor, outra um comboio e a última queria uma boneca que trouxesse maquilhagem para poder maquilha-la. A professora estranhou quando a primeira menina escolheu um carro, mas quando viu duas meninas a pedir este brinquedo e outra uma mota, referiu que não era normal e procurou saber se elas tinham mesmo certeza do brinquedo. Já na sala n.º 1 a diversidade de brinquedos escolhidos para o natal foi maior. Das onze meninas presentes na sala, uma escolheu uma corda, quatro uma boneca, uma maquilhagem, quatro queriam patins, uma uns patos de borracha e uma um yo-yo. Os cinco meninos presentes, gostavam de ter como prenda, um urso *Panda*, uma mota, dois deles uma bicicleta, uma trotinete e um carro robô com um homem a conduzir.

Uma menina, num dos intervalos, levou uma revista repleta de brinquedos, dois meninos e duas meninas foram para o seu redor para escolher qual o brinquedo que queriam para o Natal. As meninas escolheram bonecas enquanto os meninos queriam pistas e carros.

Antes das férias de Natal, no jardim-de-infância n.º 2, o pai natal foi levar as suas prendas para as crianças. Da escola, ouvia-se o pai natal a tocar o seu sino, as crianças foram dar-lhe as boas vindas e repararam que ele se encontrava acompanhado por uma personagem dos desenhos animados da Disney: o Chase, personagem masculina. Apesar da escolha por parte das crianças de diferentes presentes, na festa de natal dos dois jardins-de-infância foi oferecido um quadro de atividades com jogos da patrulha pata (série de desenhos animados). Na caixa do brinquedo aparecia um menino a brincar e uma menina questionou se o brinquedo também seria para meninas, respondendo-lhe que apesar da imagem, destinava-se tanto a meninas como a meninos. No decorrer da manhã foram realizadas pinturas faciais na cara das crianças. As meninas pediram retratos de princesas e de gatinhas, enquanto os meninos pediram de gatos e homens-aranhas.

Depois de passado o Natal, as crianças do jardim-de-infância n.º 1 confessaram quais as prendas que tinham recebido. Todas as meninas presentes no jardim-de-infância referiram ter como presente uma boneca, apesar de apenas quatro terem pedido este brinquedo. Já os meninos referiram ter recebido pistas de carros e carros, barcos, aviões e puzzles. Também no jardim-de-infância n.º 2 foi questionado quais as prendas recebidas

no natal, as meninas confessaram ter recebido bonecas e os rapazes carros e um cavalinho de pau.

Num dos intervalos do jardim-de-infância n.º 1, um menino apresentou-se com um brinquedo, as meninas diziam ser um brinquedo de menina, afirmavam isto por ser um barco, com a parte de cima cor-de-rosa que transportava *barbies*, apesar de estas não estarem dentro do barco. O menino mudou um pouco a utilidade do brinquedo, fazendo dele uma garagem de carros. As meninas estavam indignadas porque queriam brincar com o brinquedo, mas o menino não deixava.

Os pedidos de presentes de natal, coincidem com os brinquedos utilizados pelas crianças de ambos os géneros no jardim-de-infância. As meninas brincam, maioritariamente, com bonecas e os meninos com carros e motos. A professora chegou a perguntar aos meninos se gostavam de brincar com bonecas e se as meninas brincavam com carros, apenas uma menina confidenciou brincar com carros e nenhum menino mencionou brincar com bonecas. A docente questionou o porque e alguns deles disseram que a mãe não comprava.

Também no aniversário, as crianças recebiam da sua família brinquedos diferenciados conforme o género. Uma menina referiu ter recebido uma boneca, já o menino recebeu um carro, uma moto e uma pista com um comboio.

Importa, também, falar da atividade do Carnaval, igual para ambos os jardins-de-infância. As professoras pediram que as crianças escolhessem a personagem do filme «Alice no País das Maravilhas» que gostavam de se vestir. As meninas escolheram a Alice e a Rainha de Copas. Os meninos responderam querer ser o Gato, o Coelho e o Chapeiro. A professora incentivou as meninas e os meninos na escolha destas personagens. No jardim-de-infância n.º 2, a educadora Filipa estipulou quais as personagens de ambos os géneros: os meninos vestiram-se de cartas e as meninas vestiram-se de Alice.

No dia dos namorados, foi celebrado o dia da amizade na escola. Uma das assistentes operacionais estava a dinamizar a sessão e pediu que as crianças decorassem um coração. Depois de decorado, teriam de dizer o nome dos/as amigos/as mais próximos/as para a assistente operacional escrever no coração. Os meninos escreveram o nome apenas de amigos rapazes, as meninas escreveram maioritariamente nome de meninas, mas algumas

destacaram alguns meninos. Este é um dos exemplos, de como as crianças se identificam mais com amigos/as do seu género.

Destas atividades e das brincadeiras entre os meninos e as meninas assistimos a um controlo masculino. Este controlo era mais visível no horário do recreio com a utilização dos triciclos. Os rapazes apoderavam-se deste brinquedo e raramente deixavam que as meninas o utilizassem. Só quando as meninas o encontravam desocupado é que o utilizavam, mas, mesmo assim, quando um menino pedia para andar, muitas vezes, estas deixavam sem hesitar. Num dos momentos de observação, as meninas foram as primeiras a ocupar o espaço exterior, enquanto os meninos terminavam de lanchar. Assim sendo, começaram imediatamente a andar de triciclo, mas quando os meninos chegaram, largaram este brinquedo para ocuparem outro. Num dos intervalos, foi possível observar algo de diferente. Os triciclos em que duas crianças poderiam andar, eram ocupados por um menino e uma menina: os meninos iam a conduzir, enquanto as meninas usufruíam da viagem. Estes eram propriedade dos meninos e as meninas respeitavam isto, dando-lhes preferência para andar neles. Por sua vez, o espaço do escorrega era mais frequentemente utilizado por meninas e quando estas estavam a andar, normalmente os meninos não queriam entrar neste espaço.

Para além do evidente controlo masculino nos triciclos, este também existia quando brincavam com uma bola. As assistentes operacionais davam bolas para os meninos e as meninas podiam brincar. Mas estas eram, maioritariamente, apoderadas por meninos. Quando as meninas procuravam se inserir no grupo, estes não lhes passavam a bola, acabando por excluí-las do jogo.

No decorrer da observação neste jardins-de-infância, eram notórios os momentos destinados só a meninos e só a meninas. Um dos meninos que frequentava o jardim-de-infância n.º 2 levou um livro sobre carros para a escola. O grupo de rapazes começou a ser formado para poderem visualizar este livro, proibindo qualquer menina de entrar no grupo.

Os/as participantes do estudo, apesar de terem tido um foco central nas crianças dos dois jardins-de-infância, também abrangeu as profissionais presentes: tanto as assistentes operacionais, como as animadoras socioeducativas e as educadoras de infância.

As profissionais mostraram-se dispostas a ajudar ao longo da observação e sempre procuraram expressar que a desigualdade de género era uma realidade ausente naqueles

jardins-de-infância. Mas, alguns dos seus comportamentos mostram o contrário. Na área da casinha, quando chegava a hora de arrumar, mesmo quando meninos e meninas frequentavam este espaço, as professoras pediam às meninas para o fazerem, excluindo os meninos deste papel.

Na escolha dos presentes de natal, uma das meninas estava indecisa na sua escolha. A assistente operacional incentivou-a a escolher uma boneca. A professora corrigiu-a, dizendo que a menina pode escolher uma boneca, mas também um carro ou uma bicicleta. Para além disto, no recreio, quando uma menina procurava andar de triciclo, algumas vezes, as assistentes operacionais referiam que este era um brinquedo destinado aos meninos, para elas procurarem outro.

No decorrer da observação foi possível assistirmos a momentos em que as profissionais reprimiam atitudes de ambos os géneros. Quando um menino estava a brincar com um secador cor-de-rosa e não deixava a menina brincar, uma das assistentes operacionais chamou-o de menina por estar a brincar com aquele brinquedo. Também uma assistente operacional referiu que um menino parecia uma menina por passar muito tempo na casa de banho. Outra das situações foi com a professora: para que um menino tivesse um comportamento adequado, ameaçou vestir-lhe um vestido cor-de-rosa.

Uma das atividades proposta pela professora consistia em confeccionar um bolo. Quando a professora apresentou a atividade referiu: “vamos fazer um jogo de culinária para ajudarem a vossa mãe a cozinhar”. Nesta frase, a docente não inclui o pai ou qualquer familiar masculino, apenas a mãe. Continuando com esta ideia de as tarefas domésticas serem destinadas à mãe, a educadora questionou as crianças sobre como estavam a correr as confeções das suas vestimentas de carnaval, perguntando se eram as suas mães que estavam a confeccioná-los. Em nenhum momento, a educadora de infância falou numa figura masculina, nomeadamente o pai. Na celebração do dia da amizade, a assistente operacional encarregue da sessão questionou cada uma das meninas sobre como iria ser amiga da sua mãe neste dia e se iria ajudá-la em casa. Novamente a mãe foi relacionada com as tarefas domésticas e nunca o pai. Outra das atividades propostas pela educadora estava relacionada com o desporto e esta comentou: “os meninos são mais fortes, é normal que ganhem.” De facto, foi um menino o vencedor, segundo esta, por ser mais rápido.

Nos jardins-de-infância observados, os estereótipos não se encontravam apenas nas profissionais presentes, mas ainda na própria família. A mãe é relacionada com o trabalho



doméstico, sendo que muitos meninos e meninas relataram serem as suas mães responsáveis pela arrumação da casa, pela preparação das refeições, pelos lanches destes/as e por os vestir todas as manhãs.

As batas das crianças ficavam à responsabilidade das famílias. Todas elas utilizavam desenhos bordados ou colados nas mesmas. Enquanto as meninas utilizaram desenhos com personagens da Disney femininas: a cadela da *Patrulha Pata* e a *ursinha Marcha*. Mas também tinham borboletas, corações e laços. A maioria dos meninos não tinham desenhos nas suas batas, apenas alguns deles tinham o homem-aranha.

No dia da semana da observação no jardim-de-infância n.º 2, as crianças devolviam à escola os livros que levavam para casa durante o fim de semana para que a família pudesse ler e realizarem um desenho em conjunto. Todas as semanas era possível ouvir que foi, maioritariamente, a mãe que leu o livro e ajudou na construção do desenho. Algumas vezes ouvíamos ter sido a mãe e o pai em conjunto, mas raramente apenas o pai. Um certo dia, um menino confidenciou ter sido o avô a ler-lhe a história e a educadora de infância comentou que apenas tinha sido o avô porque o livro era sobre ferramentas e os avôs têm mais jeito para este tipo de histórias.

Para terminar é importante expor que, normalmente, eram as figuras femininas encarregues de ir buscar os meninos e as meninas à escola: as mães e as avós maioritariamente.

A linguagem praticada no jardim-de-infância é masculina ou inclusiva? Com o decorrer da observação conseguimos perceber que a linguagem utilizada é masculina, não existe uma preocupação em incluir as meninas na linguagem proferida.

Algumas vezes, pudemos observar as próprias crianças a corrigir as profissionais. A educadora de infância Maria referiu a palavra “pais” para falar da mãe e do pai e uma menina corrigiu-a dizendo “pais e mães”, desconstruindo a ideia de que o pai e a mãe estão incluídos/as na mesma palavra. Noutra das salas, foi possível ouvir a educadora a dizer que se as crianças cantassem bem a sua mãe e o seu pai poderiam dizer “o meu filho canta muito bem”. Uma menina corrigiu-a dizendo “ou filha”, esta modificou a sua frase. Outra das situações que uma menina corrigiu a sua professora, diz respeito ao momento em que esta trata por “eles” um animal masculino e um animal feminino. A menina alertou-a: “não é eles, é ela também” e a educadora corrigiu as suas palavras, incluindo o feminino também.

Ao longo da observação, foi possível ver que a linguagem utilizada é masculina, tratando sempre as crianças como “meninos”. Esta linguagem também é utilizada no conto de histórias referindo expressões como: “todos juntos”; “os amigos”; “os meninos” e “os pais”. As músicas escolhidas para as atividades, também expressavam este tipo de linguagem: “Aqui estamos nós/ Todos reunidos/ Cantando as Janeira/ Para os nossos amigos”. Outra das músicas escolhida pelas educadoras de infância digna-se de «Heróis da Fruta». Apesar da existência de meninas incluídas na música, o nome apresenta uma linguagem apenas masculina. Na letra, escrita pelas próprias educadoras, continha expressões como: “somos os heróis da fruta”; “todos juntos” e “somos amigos”.

Os livros, presentes na biblioteca de cada uma das salas, apresentam uma linguagem masculina. De entre muitos livros, o mais apelativo, neste sentido, foi o designado de «Ser amigo é ...». Em cada página deste livro encontra-se expresso o significado do que é um amigo. Apesar de conter algumas imagens femininas, não se encontra presente uma linguagem inclusiva.

No jardim-de-infância n.º 2, a educadora, pelas manhãs, normalmente, pede que uma criança conte “os meninos”, a criança começa a atividade e conta os meninos e as meninas. A linguagem masculina está tão enraizada que a professora ao pedir para contar os meninos, a criança compreendeu imediatamente que se estaria a falar de meninos e meninas.

Os estereótipos relativamente às cores também se encontram presente nestes jardins-de-infância. Uma das diferenças notórias, em todos os dias de observação, foram as lancheiras levadas pelas crianças para guardar os seus lanches. As meninas transportavam o seu lanche dentro de sacos ou lancheiras cor-de-rosa com desenhos animados atribuídos ao seu género. Os meninos, por sua vez, apresentavam-se com lancheiras ou sacos azuis ou verdes, com desenhos animados destinados ao seu género. Para além das lancheiras, também as próprias mochilas se apresentavam com cores diferenciadas: as meninas apareciam com as suas mochilas cor-de-rosa e os meninos com exibiam as suas com cores de azuis ou verdes.

No interior das salas, quando a atividade se prendia com pinturas, as cores escolhidas por ambos os géneros mostravam-se diferenciadas. A maioria das meninas coloriam com cor-de-rosa e cores mais claras e os rapazes com azul e cores escuras. Mas esta realidade apresentava-se um pouco diferente com crianças em idades mais novas. Os meninos e as

meninas com 5/6 anos exibiam os desenhos com cores diferenciadas consoante o género, mas os mais novos de 3/4 anos utilizavam todo o tipo de cores.

Na pintura do presépio de Natal, um dos meninos confidenciou não gostar de cor-de-rosa, por ser uma cor de meninas. Como investigadora, mas também participante, foi importante explicar que cor-de-rosa é uma cor de meninos e meninas e que o menino a podia utilizar na sua pintura. Neste momento, foi visível a ideia de que o cor-de-rosa é uma cor destinada ao género feminino.

No dia do pijama foi possível observar o jardim-de-infância n.º 2, onde todas as crianças tinham vestido o seu pijama para levar para a escola. As meninas apresentaram-se com o seu pijama cor-de-rosa e com personagens femininas. Os rapazes vestiram pijamas com personagens masculinos e com cores como azul, verde, cinzento e castanho. Para retratar este dia, as crianças pintaram o seu pijama. Todas as pinturas eram muito diferenciadas, mas esta diferença era ainda mais notória consoante o género. Apenas um menino pintou a camisola do seu pijama de cor-de-rosa, mas mesmo assim tentou pintar de cor-de-laranja por cima. Em contrapartida, quatro meninas pintaram as suas camisolas de cor-de-rosa e duas as suas calças. Apenas duas meninas escolheram cores fortes e escuras: azul, roxo e preto. As restantes pintaram com cores claras. Já os meninos escolheram cores mais escuras, excluindo o menino de que falamos anteriormente.

As batas dos meninos e das meninas inscritos/as nos jardins-de-infância são da cor amarela ao xadrez mas, para além dos desenhos como já vimos diferenciados, também as cores dos seus nomes cravados são diferentes. Para além da cor preta comum a muitas batas, as meninas tinham o seu nome escrito a cor-de-rosa e os meninos a azul.

Também na celebração do aniversário, as crianças utilizam cores diferentes na decoração. Quando uma criança celebrava o seu dia de anos, levava um bolo para a escola. Num dos dias, um menino e uma menina comemoraram o seu aniversário. A menina trazia o seu bolo com cobertura cor-de-rosa e a imagem de um desenho animado feminino, o menino trazia um bolo simples, sem cobertura. As velas também se mostravam diferentes, a da menina era cor-de-rosa e a do menino azul. Os guardanapos em que estavam a ser servidas as fatias de bolo eram cor-de-rosa e os meninos começaram a brincar com a questão dizendo que estavam a comer em guardanapos de meninas. No intervalo, uma menina disse não querer um arco azul por ser uma cor de meninos. As próprias crianças associavam o cor-de-rosa às meninas e o azul aos rapazes.

As próprias roupas das crianças diferenciavam-se pelas cores utilizadas. As meninas usavam várias vezes a cor rosa, e quando a utilizavam procuravam mostrar as suas roupas, referindo estar mais bonitas que nos outros dias. Os próprios desenhos que faziam, mostravam isto mesmo, quando desenhavam figuras femininas pintavam as suas roupas de cor-de-rosa. Já quando pintavam figuras masculinas, a cor mudava, usando cores mais escuras, como azul, verde, castanho e preto.

Esta diferenciação das cores era, muitas vezes, influenciada pelas próprias profissionais. Depois do horário do almoço, ao entrar na escola, foi possível observar uma menina com uma coroa cor-de-rosa e um menino com uma coroa azul. Como se tinham comportado bem durante o almoço foram a rainha e o rei. As cores escolhidas para ambos os géneros eram diferentes, a coroa cor-de-rosa era para a menina e a azul para o menino.

Para terminar a descrição dos estereótipos presentes nas cores, importa ainda falar de um exercício realizado numa aula de música. Uma música colocada pela educadora de infância expressava um conjunto de cores e as crianças teriam de tocar na cor dita. Os/As meninos/as de 5/6 anos diferenciavam bem as cores, mas os/as mais novos/as tinham algumas dificuldades. Neste momento, foi possível ver que os meninos encontravam facilmente a cor azul, as meninas apesar de uma maior dificuldade também o conseguiam. Mas, no que dizia respeito ao cor-de-rosa e amarelo, as meninas encontravam mais rápido que os meninos.

Para terminar a análise dos dados recolhidos com a observação-participante, importa expor os estereótipos encontrados nas profissões. No jardim-de-infância n.º 2, os meninos iniciaram uma brincadeira denominada de «Bombeiros». Assim sendo, uma adulta teria de fingir que estava a ligar para os bombeiros, para pedir socorro e eles iriam apagar os fogos no sítio indicado. As meninas rapidamente passaram a ligar para os bombeiros, substituindo a função das adultas. Portanto, os meninos assumiam a profissão de bombeiros, as meninas não a exerciam, mas sim ligavam para estes as poderem socorrer.

Num dos recreios realizados, dois senhores estavam a cortar as árvores do jardim-de-infância n.º 2. Os meninos procuraram imitar a profissão dos mesmos, fingindo estar a cortar paus com uma motosserra. Apenas os meninos reproduziam esta profissão, as meninas mantinham-se por perto a observar.

**Capítulo IV – Interpretação e Discussão dos Resultados: autores/as em conversa  
com o analisado**

## **Introdução**

No presente capítulo, procuramos expor a interpretação e discussão dos resultados, retirados tanto da análise da observação participante realizada em contexto de dois jardins-de-infância como da análise realizada aos dois manuais escolares. Para tal, articulamos os resultados da análise de conteúdo com os/as autores/as referenciados/as no quadro teórico. Para além disso, será ressaltada a reflexão sobre a problemática em que a presente investigação se insere, a igualdade de género.

O contexto de jardim-de-infância torna-se importante para a promoção da igualdade de género, sendo um espaço em que as crianças se desenvolvem, iniciam a sua formação enquanto cidadãos e cidadãs, constroem a sua personalidade, adotam comportamentos, atitudes e posições em relação a diversos aspectos, tendo como base as aprendizagens adquiridas no meio familiar (Dias, 2015).

Para uma melhor apropriação dos resultados obtidos, dividimos este capítulo num conjunto de pontos. O primeiro trata da “predominância da imagem masculina sobre a feminina”, que os manuais infantis procuram reproduzir. No segundo ponto “os espaços do jardim-de-infância: estereótipos na organização/divisão dos espaços e nos objetos presentes”, expomos as áreas de atividades e os materiais que mais se destacaram nas mesmas. O ponto terceiro, “atividades existentes: controlo masculino e brincadeiras estereotipadas”, procura expor as brincadeiras entre os géneros e o controlo masculino existente nos jardins-de-infância. “Adultos e os estereótipos: papel das profissionais e a continuidade dos estereótipos por parte da família”, o quarto ponto, aborda o papel de educadoras de infância, assistentes operacionais, animadoras socioeducativas e família na desigualdade de género. O quinto ponto, “recursos pedagógicos e didáticos: livros/histórias, televisão e brinquedos estereotipados”, apresenta os estereótipos encontrados nestes materiais. “Práticas estereotipadas: linguagem, cores e profissões”, o sexto ponto, expõe os estereótipos presentes nestas práticas. Por fim, os “sinais de mudança: o início de um longo caminho”, procura mostrar que, apesar de um caminho longo, encontramos alguns sinais de mudança e de como as práticas estereotipadas podem ser alteradas.

## 1. Predomínio da imagem masculina sobre a feminina

A imagem exposta nos manuais infantis sobre o feminino e o masculino, mostrou-se com importância e, portanto, sujeita a análise, através da categoria estereótipos nas imagens. Por isso, contabilizar o número de vezes que uma imagem com uma mulher ou menina aparece e que um homem ou um menino surge tornou-se fundamental. No manual *Elfi*, aparecem mais imagens masculinas do que femininas. O mesmo acontece no manual infantil *As Aventuras de João & Maria*, apesar de uma diferença muito reduzida, as imagens em que sujeitos do sexo masculino surgem são superiores às imagens com pessoas do sexo feminino. Queirós (2004: 121) acredita que “colocar em causa o equilíbrio harmonioso de imagens femininas e masculinas poderá estar a contribuir para veicular mensagens preconceituosas e estereotipadas”.

Destas imagens, algumas referem-se ao contexto privado e outras ao público. O feminismo acredita que é, sobretudo, na divisão entre o público e o privado que as desigualdades de género são produzidas (Aboim, 2012). A associação do feminino ao privado e do masculino ao público, apresenta-se como uma fonte de desigualdade e de injustiça (idem). Por este motivo foram analisados os contextos em que o masculino e o feminino surgem nos manuais *Elfi* e *As Aventuras de João & Maria*.

No decorrer dos anos, algumas foram as alterações ocorridas nas relações de género e nas organizações das famílias, mas a participação pública das mulheres continua a ser menor do que a dos homens. Portanto, a mulher continua a ser excluída da participação ativa no mundo do político e da governação, da cidadania e das sociabilidades associadas ao masculino. O lugar do feminino continua, assim, a ser doméstico, junto da família e com o cuidado do lar (idem). Nos manuais analisados apenas conseguimos perceber em que contexto (público ou privado) ambos os géneros aparecem, mas nem sempre quais as suas funções nesses espaços. Assim sendo, os dados obtidos contrariam a ideia da autora, mostrando que existem mais imagens masculinas no espaço privado no manual *Elfi* e mais imagens femininas no espaço público no manual *As Aventuras de João & Maria*. Neste último manual infantil, a imagem masculina aparece menos vezes no espaço privado e no *Elfi* aparece mais vezes que no espaço público.

Para terminar, esta exposição dos estereótipos na imagem feminina e masculina, importa destacar o manual *As Aventuras de João & Maria*, que faz referência ao dia do pai e da mãe, mostrando que as suas funções são diferenciadas. Esta representação

prende-se com o facto de a mãe e o pai serem vistos/as como desempenhando diferentes interações com os filhos: as “interações da mãe com os filhos são dominadas pelos cuidados enquanto que os pais se definem comportamentalmente como parceiro de jogo” (Lamb, 1992: 24). Como os pais não se envolvem tanto nos cuidados da criança como a parceira, as diferenças entre eles/as tende a aumentar (*idem*), portanto, a forma diferenciada como as crianças os veem também. No jardim-de-infância n.º 1, no dia do pai, foi mostrada uma história às crianças em que se encontravam descritas as funções do pai. Também em ambiente de jardim-de-infância, o pai não é remetido para as tarefas domésticas, visto que nos versos apresentados no dia do pai, este era visto apenas como o ajudante da mãe. Novamente esta ideia vai de encontro às tarefas diferenciadas entre o pai e a mãe.

## **2. Os espaços do jardim-de-infância: estereótipos na organização/divisão dos espaços e nos objetos presentes**

A organização dos espaços da sala e os objetos presentes neste espaço devem procurar ser livres de estereótipos, enaltecendo a igualdade entre meninos e meninas. Assim sendo, não deve existir diferenciação pelas diversas áreas de atividade para que os meninos e as meninas possam brincar na que preferirem. A organização característica de um jardim-de-infância é por cantinhos/áreas. Neste espaço, é frequente a existência de “«cantinhos» que, só pela sua denominação, incentivam a comportamento padronizados segundo o género e limitam inclusivamente a participação das crianças” (Neto *et al.*, 1999b: 197). Os jardins-de-infância sujeitos a observação contemplam esta organização. Portanto, a área das construções, a dos puzzles, a da casinha das bonecas, a dos desenhos, a das pinturas, a da plasticina, a da biblioteca, a da oficina/garagem, a do supermercado e a do computador, fazem parte das salas investigadas.

Na sociedade, ainda existem diferenças nas funções atribuídas a homens e a mulheres, estas são vistas mais como donas de casas, responsabilizadas pelas tarefas domésticas e pelos cuidados dos/as filhos/as.

O trabalho com o lar faz parte do dia-a-dia do trabalho feminino, sendo que este espaço pertence «naturalmente» à mulher (Chies, 2010). Também no JI n.º 2, o cartaz presente na área da casinha tem imagens apenas com meninas a desempenhar as funções domésticas. Para além disto, era visível a presença massiva de meninas neste espaço,



quando os meninos o frequentavam, as suas tarefas eram bastante diferenciadas: as das meninas dirigia-se para o cuidado do espaço e das bonecas, enquanto o dos meninos se prendia com o esperar pelas refeições preparadas pelas meninas e o de reutilizar os materiais presentes para conseguirem brincar com eles. Os manuais escolares analisados não fazem qualquer referência ao trabalho doméstico.

A ideia presente nos jardins-de-infância de que na área da casinha se destina às funções de mãe, pai e filhos/as, relaciona-se com a noção de que uma família deve ser nuclear. A mulher é a principal/exclusiva responsável pelo cuidado doméstico e o homem como o principal/exclusivo provedor da família (idem). Nesta área, sempre que a presença masculina se fazia sentir, era imediatamente elegido como “o pai” e, normalmente, uma menina mais velha era denominada de “a mãe”, os/as restantes eram os filhos/as.

A casinha das bonecas contemplava uma área de cozinha e outra de quarto. Neste espaço, os géneros dão asas à sua imaginação, vivenciando papéis que já demonstram uma interiorização do que é atribuído às meninas no âmbito da esfera privada. As meninas, ao brincarem desta forma, neste espaço, representam aquilo que percebem que a sociedade espera delas.

A tarefa de cuidar, desempenhada nesta área, está diretamente relacionada com as mulheres, visto que lhes são atribuídas funções como a feminilidade, maternidade ou sensibilidade (Ribeiro, 2007). As meninas ocupam grande parte do seu tempo com esta tarefa, enquanto os meninos se descartam dela. Portanto, elas ocupam a sua função de “mães” e dão de comer às suas filhas, mudam-lhe a fralda, vestem-nas e brincam com elas.

As crianças, nestas idades, já têm a noção do género a que pertencem comportando-se, portanto, na sua maioria, de acordo com os papéis de género esperados pela sociedade. Estes papéis são estereotipados e isto pode ver-se, também, ao nível das áreas frequentadas na sala. As meninas frequentam, maioritariamente, a área da casinha, os meninos a área da garagem, sendo a área da biblioteca a mais neutra (Marchão & Bento, 2012: s/p). Esta realidade transpareceu nos jardins-de-infância observados. Durante o período da observação, apenas foi possível observar uma vez a presença de uma menina na área da garagem.

A área das bonecas e a área da garagem não terão subjacentes uma concepção estereotipada? Os materiais, existentes em cada uma delas, não contribuem para esta

estereotipia? (Neto *et al.*, 1999b). Na garagem era visível a existência de carros de todos os tipos, mas estes não se encontravam presentes na área da casinha. Por sua vez, desta última área, faziam parte utensílios domésticos, mobílias e bonecas, inexistentes noutros espaços. Seria diferente, em vez de ter uma área da casinha, ter uma área da família que contenha objetos diversificados, onde ambos os géneros possam brincar e atenda às reais necessidades de jogo entre eles/as (*idem*).

### **3. Atividades existentes: controlo masculino e brincadeiras estereotipadas**

No que diz respeito às brincadeiras, foi possível observar um controlo do território por parte dos meninos. No brincar, os meninos manifestam maior interesse pelo poder, prestígio e controle das situações do que as meninas (Kishimoto & Ono, 2008). Este controlo, poder e prestígio foi mais visível nos horários de intervalo nos jardins-de-infância observados, com a utilização dos triciclos. Estes brinquedos eram utilizados pelo género masculino e só quando estes não os queriam utilizar é que as meninas brincavam com eles.

Enquanto os meninos valorizam o poder, prestígio e o controle das situações, as meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das cores e interessam-se pelas atividades domésticas (*idem*). Nas observações que efectuámos nos jardins-de-infância, também pudemos observar esta realidade. Assim sendo, as meninas ocuparam-se mais das atividades do cuidar da casa e dos bebés, com as suas funções de mãe, cabeleireira e maquilhadora.

Os meninos brincam com temas considerados masculinos e as meninas com aqueles considerados femininos. Os meninos preferem brincadeiras de super-heróis, papéis com ação e transportes. As meninas preferem atividades relacionadas com atividades domésticas, casamentos e festas (Bichara, 2001).

Tanto as meninas como os meninos acreditam que brincar com outras crianças como eles/as é mais divertido do que brincar com outras do género oposto, independentemente da atividade/brincadeira que esteja a decorrer (Rodrigues, 2003). Portanto, as crianças passam longos períodos de tempo a brincar com pares do mesmo género e relativamente pouco tempo a brincar com pares do sexo oposto (Hanish & Fabes, 2014). Nos jardins-de-infância, os meninos brincavam com os meninos, maioritariamente, e as meninas com

as meninas, preferencialmente. As crianças do género masculino raramente deixavam que as do sexo feminino entrassem nas suas brincadeiras. Foi possível observar algumas destas situações, nomeadamente, quando os meninos levavam brinquedos para a escola, excluindo o género oposto da brincadeira. Por sua vez, nos manuais infantis, apesar de muitas vezes vermos meninas e meninos a brincar sozinhos ou com crianças do mesmo género, também assistimos a brincarem juntos/as. No manual *As Aventuras de João & Maria* algumas são as situações que a Maria e o João brincam juntos: numa divisão da casa, analisam um livro; andam de bicicleta; brincam no parque e jogam à bola na praia.

Assim, conseguimos perceber que, algumas vezes, as meninas e os meninos brincam juntos/as. De acordo do Leal (1982), os géneros brincam juntos, mas na mesma brincadeira a atitude perante esta é diferente. Foi possível observar esta realidade, nas brincadeiras ocorridas na área da casinha, por exemplo. Apesar de ambos os géneros se encontrarem neste espaço, desempenhando as mesmas brincadeiras, as atitudes apresentavam-se diversificadas. As meninas preparavam o almoço, enquanto os meninos sentavam-se para saborear os pratos confeccionados por estas. As meninas cuidavam dos bebés e os meninos exploravam os armários, tirando e colocando os objetos.

Alguns autores e autoras acreditam que os meninos se envolvem em jogos mais corporais, têm atitudes mais violentas e envolvem-se em jogos agressivos, discutindo mais, preferindo atividades em grupo com mais frequência do que as meninas (Silva et al., 2005; Bichara, 2001). Esta ideia não se encontra presente nos manuais analisados, visto que, na categoria comportamentos agressivos, no *Elfi*, o género masculino apresenta-se duas vezes em brincadeiras agressivas e o feminino uma. No manual *As Aventuras de João & Maria*, estas brincadeiras apenas acontecem uma vez, em ambos os géneros.

#### **4. Recursos Pedagógicos e Didáticos: livros/histórias, televisão e brinquedos estereotipados**

Nos jardins-de-infância e nos manuais analisados muitas são as histórias infantis retratadas. Na observação do terreno, foram analisadas três salas, cada uma delas continha a área da biblioteca, repleta de livros. Nos manuais escolares, foram analisadas um conjunto de oito histórias. Os livros ou as histórias apresentam-se como tendo uma tremenda influência em crianças com idades mais pequenas. As personagens principais

forneem modelos e definições de masculinidade e feminidade para crianças (Aina & Cameron, 2011).

Os livros/histórias presentes nos jardins-de-infância têm, maioritariamente, animais como personagens. Estes animais são praticamente todos masculinos. Os livros que não têm uma predominância de animais masculinas, possuem uma personagem principal masculina. As histórias retratadas nos manuais, apresentam-se com a mesma estereotipia: as personagens são, na sua maioria, masculinas. Apenas três histórias se apresentam com personagens principais femininas.

Nestas histórias, os vilões são masculinos, excepto na história da “Gata-Borracheira”, que se encontra presente a ideia de que a mulher é dona de casa e cuidadora do lar, sendo submissa. Para além disto, as suas decisões não são tidas em conta e para se salvar precisa da figura masculina. Esta realidade leva-nos a acreditar que a literatura infantil não é neutra, apresenta-se com estereótipos de género e atitudes de submissão das mulheres em relação à figura masculina (Gabriel, 2017).

Os brinquedos apresentam-se como um dos recursos mais utilizados pelas crianças, quer nos jardins-de-infância, como nas imagens expostas nos manuais analisados.

As crianças preferem brinquedos estereotipados para o seu próprio género, mais do que os brinquedos estereotipados para o género oposto (Rodrigues, 2003), influenciados por estereótipos que se vão construindo e determinando a sua personalidade (Ribeiro, 2007). Com apenas dois anos de idade, geralmente, já demonstram preferência por brinquedos relacionados com o género, sendo que, os meninos já preferem, muitas vezes, carrinhos e as meninas bonecas (Silva *et al.*, 2005).

Estas crianças, primeiro decidem se o brinquedo é «para meninas» ou «para meninos», desenhando nas suas crenças prévias os brinquedos que são tipicamente preferidos por meninas e os brinquedos que são tipicamente preferidos por meninos (Rodrigues, 2003).

Na época do Natal, esta diferenciação dos brinquedos consoante o género, era mais notória. As meninas preferiam essencialmente bonecas. Para além de bonecas, escolheram, como prenda, um tambor, maquilhagem, mota, bola, corda, patins, yo-yo, patinhos de borracha e duas pediram carros. Os meninos escolheram pistas, carros, barcos, *Play Station*, aviões, ursinho *Panda*, mota, bicicleta, trotinete e carro robô.

Podemos ver que as meninas escolheram “brinquedos socialmente atribuídos a meninos, mas os meninos não manifestam interesse por brinquedos destinados a meninas” (N.T. 10, 6 de dezembro de 2017). Esta realidade vai de encontro aquilo que Rodrigues (2003) defende, demonstrando que tanto as meninas como os meninos usam brinquedos masculinos numa extensão similar no jogo, mas os brinquedos femininos são muito menos usados pelos meninos do que pelas meninas.

Ainda relativo aos brinquedos oferecidos no Natal, apesar de algumas meninas terem escolhido outros brinquedos para além de bonecas, todas elas admitiram ter recebido este brinquedo de presente. Os brinquedos oferecidos às meninas, fomentam nelas uma menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos meninos. Os segundos, por não terem uma utilidade predefinida, tendem a fomentar a criatividade (Cardona *et al.*, 2015: 10).

Estes brinquedos femininos, relacionam-se, também, com as funções socialmente atribuídas às mulheres, de donas de casa e cuidadoras dos/as filhos/as. Os brinquedos apelativos para meninas, encaminha estas crianças para a maternidade, para as tarefas domésticas e para a estética do corpo (idem). Por sua vez, os brinquedos destinados aos meninos, apontam, claramente, para a tecnologia, incluído certos elementos de violência ou de conflituosidade (idem).

Atualmente, as crianças assistem a um conjunto de ideias impostas pelos media. Estes definem precocemente quais são os brinquedos destinados ao género masculino e ao género feminino, implementando a ideia de que existem brinquedos para meninas e para meninos. Assim sendo, a televisão é um propiciador da criação de ideias estereotipadas, visto que a publicidade de brinquedos infantis reforça a ideia das crianças sobre o que deve ser próprio do seu género (Pinto, 2012). No horário da manhã, antes de iniciadas as atividades do dia, no jardim-de-infância n.º 1, todas as crianças visualizavam televisão. Durante os intervalos dos episódios dos desenhos animados, os meninos e as meninas assistiam aos reclames. Praticamente todos eles, incentivavam à compra de brinquedos. As meninas mostravam-se com vontade de adquirir bonecas como brinquedo, enquanto os meninos estavam apáticos. Com a continuidade dos reclames, tanto neste dia, como nos restantes observados, as meninas preferiam bonecas, enquanto os meninos mostravam interesse por jogos de construção, carros e pistas de carros.

Os desenhos animados ou filmes infantis constituem estímulo da imaginação e da fantasia, reprodutores de uma aura de inocência e saudável aventura sendo positivos para

as crianças (Giroux, 1986) mas esta pode não ser uma realidade perfeita. Os filmes infantis exercem o papel de novas máquinas de ensinar, isto, porque, “inspiram no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem” (idem: 51), como é o caso dos jardins-de-infância.

Portanto, os filmes infantis/desenhos animados apresentam-se como tendo uma importância na vida das crianças em idades pré-escolares. Tendo eles tanta importância, estarão livres de estereótipos e promoverão uma igualdade entre os géneros? Giroux (1986) acredita que a “construção da identidade de género de garotas e mulheres apresenta uma das questões mais controvertidas nos filmes animados da Disney” (idem: 65). As personagens femininas de uma forma geral nos filmes da Disney são, em última instância, subordinadas às masculinas (idem). Para este autor, os filmes animados da Disney celebram um tipo masculino de poder, reproduzem um tipo de estereótipos de género que tem um grande efeito nas crianças, ao contrário do que as mães ou os pais pensam (idem). Apoiamo-nos nesta ideia de Giroux, porque os filmes e desenhos animados visualizados, em contexto de jardim-de-infância, eram da Disney. As crianças visualizavam, fundamentalmente, desenhos animados masculinos. O mais assistido era o «Mickey», também da Disney. O número de personagens femininas em papéis proeminentes é menor do que no caso de masculinas (Pinto, 2000).

As crianças, neste jardim-de-infância, assistiam, portanto, televisão em demasia, sendo, em muitos casos, «teledependentes» e mostrando atitudes/comportamentos de passividade relativamente a estes momentos (idem). Esta passividade transporta-se para a vida das crianças, encarando-a como algo natural e reproduzindo-a nas suas vidas.

Para além disto, as crianças tendem a identificar-se com personagens do mesmo sexo. Os rapazes identificam-se de forma mais marcada com o sexo masculino e as raparigas com o sexo feminino (idem). Assim sendo, nos desenhos animados com personagens masculinos os meninos mostravam-se mais entusiasmo e as meninas mostravam-se assim em desenhos animados com personagens femininas. Importa ainda referir que o número de personagens do sexo feminino em papéis proeminentes é menor do que no caso do sexo masculino (idem).

## 5. Práticas estereotipadas: linguagem, cores e profissões

Na linguagem corrente, normalmente, é comum o uso exclusivo do masculino para se referir ao conjunto de género masculino e feminino, ainda que morfologicamente exista o feminino (Canço *et al.*, 2002). Apesar da existência, tanto de meninas como de meninos no contexto dos dois jardins-de-infância, a linguagem utilizada era masculina.

A representação do masculino ou do homem é vista como uma medida humana, como um ponto de referência e, assim sendo, a mulher será incluída na referência linguística ao homem (idem). As meninas, participantes do jardim-de-infância, encontravam-se incluídas na linguagem masculina, isto porque as profissionais tratavam as crianças por meninos, mesmo quando meninas (e muitas vezes em maioria) estavam presentes.

Uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, quando inicia o seu ciclo na escola, consiste em saber que quando a professora ou o professor disser “os alunos”, também está a incluir as alunas (Louro, 1997). A linguagem masculina é tão natural, neste contexto, que, por exemplo, numa das atividades diárias a educadora pede a uma criança para contar os meninos, esta criança imediatamente conta os meninos e as meninas.

As músicas cantadas e as histórias presentes nas salas dos jardins-de-infância, também se apresentam com uma linguagem masculina. A linguagem de todos os livros presentes na biblioteca de cada uma das salas era masculina, nenhum livro implementou uma linguagem inclusiva. As letras das músicas cantadas, tanto escolhidas pelas educadoras como escritas por elas, não tinham como preocupação uma linguagem que incluísse os dois géneros.

No manual *As Aventuras de João & Maria*, podemos observar, numa fase inicial, a existência de uma preocupação por uma linguagem inclusiva. Apesar deste esforço, no decorrer do texto e do livro é visível uma linguagem masculina. No manual *Elfi*, a linguagem utilizada é masculina, não tendo um cuidado com a existência de uma linguagem inclusiva.

De entre os múltiplos espaços e instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem, apresenta-se como o campo mais eficaz e persistente (Louro, 1997). A linguagem está, portanto, ainda longe de ser neutra, apresentando-se masculina e a forma como ela incorporou as expressões “o Homem” e

“a Mulher” é um exemplo de como ela se pode constituir como um fator de reprodução da desigualdade de género (Canço *et al.*, 2002).

De entre as práticas estereotipadas, a diversidade das cores, foi das que mais chamou a atenção. No decorrer da observação em jardins-de-infância, foi possível perceber a diferença de cores relacionadas com o género. No dia do pijama, as meninas utilizavam pijamas cor-de-rosa e os meninos pijamas azuis, verdes e castanhos. A utilização das cores nas pinturas apresentava-se como sendo, também, diferentes. As meninas pintavam, maioritariamente, de cor-de-rosa e cores claras, como o amarelo, verde-claro e laranja e os meninos de azul e cores mais escuras e fortes, com roxo, preto e castanho. Para além disto, os meninos mais novos mostravam saber certas cores como o azul, verde e preto, e não reconheciam cores como o cor-de-rosa e o amarelo. Por sua vez, as meninas, apesar de saberem, tinham mais dificuldade em descobrir a cor azul, do que as restantes. Os meninos e as meninas com 5/6 anos exibiam os desenhos com cores diferenciadas consoante o género, mas os mais novos de 3/4 anos utilizavam todo o tipo de cores. Esta é uma prova de como a estereotipia vai aumentando com a socialização.

Nos jardins-de-infância sujeitos a investigação, percebe-se que as crianças associam a cor azul ao sexo masculino e a cor-de-rosa ao sexo feminino. Um menino confidenciou não gostar de cor-de-rosa, por ser uma cor de menina. Uma menina também referiu que a cor azul era uma cor de menino e, por isto, não a queria utilizar. Isto vai de encontro ao que Marchão e Bento (2012) referem ao dizer que a cor rosa se apresenta ligada à figura feminina e a cor azul à figura masculina.

Esta estereotipia começa em casa, com os/as encarregados/as de educação, visto que algumas crianças, conforme o género, tinham os seus nomes escritos na bata de cor-de-rosa ou azul. Para além disto, levavam para a escola mochilas e lancheiras diferenciadas pela cor.

Os manuais infantis enaltecem a ideia de que o azul deve ser uma cor utilizada por meninos e o cor-de-rosa por meninas. Numa das histórias do *Elfi*, “O lobo e os sete cabritinhos”, na ilustração é notória a diferença dos cabritinhos para as cabritinhas por causa da cor das suas roupas. No manual *As Aventuras de João & Maria*, é possível ver, em praticamente todas as páginas, uma ilustração do João e da Maria. A Maria nas suas roupas utiliza cores diversificadas, mas o João, apesar de também utilizar roupas de diversas cores, nenhuma delas é o cor-de-rosa.



Como já foi referido, o homem foi/é valorizado, durante anos, pelo seu trabalho na esfera produtiva e responsável pela economia do lar, à mulher era/é atribuído o trabalho de dona de casa, esposa e mãe (Rocha & Ferreira, 2006). Com o passar dos anos, algumas mulheres, deixaram este trabalho doméstico (apesar de nunca se terem desvinculado dele), para passar a trabalhar fora do lar.

Apesar disto, as profissões desempenhadas pelo género feminino apresentam-se como continuidades da vida doméstica (Chies, 2010). Assim sendo, as profissões concebidas como femininas possuem um carácter de afetividade e de cuidar do/a outro/a. Esta diferenciação no campo do trabalho, entre homens e mulheres, justificasse pela ideia de que o trabalho da mulher é secundário comparativamente com o do homem. No trabalho assalariado das mulheres, foram criadas profissões específicas para elas, ou seja, desenvolvidas ocupações detentoras de uma maior percentagem feminina (idem).

Portanto, alguns autores e autoras acreditam na existência de uma ligação estereotipada entre género e trabalho. A sociedade acredita na existência de diferenças sexuais inatas, considerando que existem tarefas e profissões destinadas a mulheres e outras destinadas a homens (Nogueira, 1996). As crenças culturais sobre as relações entre os géneros contribuem para uma desigualdade ao nível do trabalho, sendo que, “quer a cultura ocidental quer a oriental partilham da crença, que legitima a desigualdade de géneros, de que os homens são inerentemente superiores às mulheres (em capacidades cognitivas e características de personalidade apropriadas para o trabalho)” (idem: 288).

Estas diferenciações profissionais começam a tornar-se vincadas, em idades pré-escolares. Afirmamos isto, porque conseguimos observá-las em ambiente de jardim-de-infância e nos manuais analisados. Em ambiente escolar, percebemos a existência da profissão de bombeiro, associada apenas a meninos. Esta também foi uma realidade presente no manual *As Aventuras de João & Maria*, onde o João aparece vestido com a farda destinada a esta profissão. Já no manual *Elfi* esta profissão é desempenhada por uma mulher. No contexto escolar, foi ainda possível observar que os meninos se identificavam com dois senhores jardineiros que estavam a tratar das árvores do jardim-de-infância n.º 2, procurando desempenha esta profissão. Esta profissão no manual *Elfi* também é desempenhada por um homem.

Pelas nossas observações, as crianças que frequentam a educação pré-escolar parecem ser orientadas no sentido de desempenhar profissões consoante o género. As profissões

desempenhas pelas meninas são de caráter mais feminino, como cabeleireiras, cantoras e maquilhadoras, enquanto os meninos desempenham funções de jardineiro e camionista.

Nos manuais infantis, temos um conjunto mais rico de representações das profissões. No manual da Porto Editora, *Elfi*, o pescador, sapateiro, carteirista, polícia, veterinário, marceneiro, jardineiro, lixeiro, mecânico, médico, bombeiro, carteiro e piloto apresenta-se como sendo um homem, por isso, uma profissão desempenhada pelo sexo masculino. Já a peixeira, cozinheira, costureira, pintora, médica e bombeira, são profissões representadas por uma mulher.

No manual *As Aventuras de João & Maria*, encontramos o João a desempenhar a função de agricultor e bombeiro. Por sua vez, a Maria apresenta-se vestida de médica e de pintora. O padeiro, lavrador, dentista, enólogo, motorista, carteiro, pescador, biólogo e polícia é desempenhado pelo sexo masculino. A cabeleireira, cantora e cozinheira é executada pelo sexo feminino.

Estas diferenças profissionais começam nas escolhas académicas realizadas antes da entrada no mundo do trabalho. As escolhas impostas aos rapazes, relacionam-se com as ciências e a matemática, visto que

“os «atributos» considerados masculinos (a autoridade, a coragem, a tendência para o sucesso e para a escolha de uma carreira, a capacidade de abstração e de ação, o controlo dos sentimentos e da sensibilidade) e as preferências culturais (a matemática em detrimento da arte e da literatura) condicionaram, e condicionam ainda em termos sexistas, as opções de vida de muitos jovens do género masculino, colocando-as em pleno pé de igualdade com os entraves e desvios que os «atributos» femininos impõem ao imaginário das jovens mulheres, condenadas ao sentimentalismo, ao irracionalismo” (Tarizzo & Marchi, 1999: 12).

Um estudo desenvolvido por Ferreira (2002) junto de jovens revela que os rapazes e as raparigas demonstram ter preferência por profissões estereotipadas em função do género. Isto porque

“as raparigas escolheram, como dez primeiras preferências, quase só profissões relacionadas com o cuidar e o educar o que, como já vimos, mais não são que extensões públicas das suas tarefas familiares e privadas. Os rapazes escolheram ser engenheiro, técnicos de informática, pilotos, professores, médicos, militares, agricultores e advogados.

Isto é, nenhuma destas escolhas revela uma profissão desvalorizada ou subalterna” (Ferreira, 2002a: 109).

Apesar das melhorias ocorridas ao longo dos anos, em Portugal, continua a existir uma predominância de homens em determinadas profissões e de mulheres em outras (Santos & Amâncio, 2014), continuando as mulheres a ocupar cargos menos bem remunerados e de menos prestígio e poder, mesmo quando se apresentam com uma preparação académica e profissional superior (Chies, 2010; Santos & Amâncio, 2014; Nogueira, 1996). As características estereotipadas atribuídas às mulheres (indecisa, passiva, dependente) não ajudam na progressão a lugares de chefia, isto porque para estas posições são atribuídos traços de agressividade, independência e capacidade na tomada de decisões, sendo estes atribuídos ao género masculino (Nogueira, 1996).

As mulheres encontram o famoso *teto de vidro* que as impede de subir na hierarquia, sendo marginalizadas. Por sua vez, os homens encontram uma *escada rolante de vidro* que os transporta para os cargos de topo. Esta realidade acontece porque as organizações não são neutras, “mas estruturam-se em torno de *regimes de género*, para os quais mulheres e homens contribuem, que produzem e reproduzem as desigualdades de género vigentes na sociedade” (Santos & Amâncio, 2014: 720).

As mulheres pelos padrões de identidade feminina definidos pela estrutura social, como filha, mãe e dona de casa, assumem um papel de subordinação, primeiro em relação ao pai e depois ao marido. Depois de se tornar trabalhadora assalariada, acumula o trabalho remunerado fora do lar e o trabalho doméstico (Chies, 2010).

## **6. Adultos e os estereótipos: papel das profissionais e a continuidade dos estereótipos por parte da família**

As/Os profissionais, nomeadamente as/os educadoras/es de infância têm uma tremenda influência nas ideias sobre o significado de género (Aina & Cameron, 2011). Apesar disto, tendem a elogiar as meninas pelas suas roupas, penteados e arrumações, a terem bons comportamento, ao contrário dos meninos que são elogiados pela sua força física, habilidades e resultados escolares (idem). Esta apresentou-se uma realidade, também vivida no contexto dos jardins-de-infância sujeitos a análise. As educadoras pediam às meninas para arrumar, quando ambos os géneros, estiveram presentes na

mesma área. Aqui, está presente o patriarcado, que incube esta tarefa às meninas, desresponsabilizando os meninos da mesma.

Para além disto, também muitas vezes as capacidades físicas das meninas foram colocadas em causa. Uma das vezes, quando a assistente operacional aconselhou uma menina, que tinha sido magoada por um menino por andar de triciclo, a não andar por ser um brinquedo de meninos. Outra das situações prendeu-se com o facto de a educadora acreditar que os meninos ganham mais facilmente uma atividade com esforço físico do que as meninas. Os cuidados com relação à sexualidade levam muitas professoras e professores a evitar certos tipos de jogos, com um contacto físico que imitem uma certa agressividade. A justificação para tal atitude, prende-se com a ideia de que estas atividades vão contra a feminilidade, ou seja, opõem a um determinado ideal feminino heterossexual, ligado à passividade e fragilidade (Louro, 1997).

O/A educador/a, tal como os/as restantes profissionais, deve procurar ter uma intervenção no questionamento sobre estas questões, procurando alterar as atividades desempenhadas por ambos os géneros: “porque não se senta a menina e não é servida pelo menino, porque o menino não dá biberão à boneca, porque a menina não faz de engenheira ou piloto de aviões ou de carros, porque o menino não faz de bailarino, etc.” (Magalhães *et al.*, 2007: 64).

A família como a primeira instituição que contribui para a formação das crianças, tem um importante papel para as preparar como seres sociais. Assim sendo, a família apresenta-se com uma importante função na vida das crianças dos jardins-de-infância.

Relativamente à família, apesar do seu não contacto direto na rotina das crianças nestes estabelecimentos de ensino, encontra-se bastante presente. Primeiro, são as mães, as avós ou outras figuras femininas que mais vão levar e buscar as crianças ao jardim-de-infância. Alguns dias, existe uma figura masculina que desempenha estas funções, mas em muito menor número que a feminina. Alguma pesquisas apontam que as mães se envolvem mais do que os pais nas tarefas do dia-a-dia dos/as seus/suas filhos/as (Wagner *et al.*, 2005). Apesar disto, observa-se um número crescente de pais que também compartilham as tarefas com a mulher (*idem*), mas nos jardins-de-infância, raramente conseguimos apercebermo-nos desta realidade.

As tarefas domésticas são, algumas vezes, comentadas pelas crianças e atribuídas à mãe, figura feminina. As mães vestem e penteiam as crianças para irem para o jardim-de-

infância, confeccionam bolos e as refeições. Um estudo realizado por Villas-Boas e Oliveira e Las Heras (2014), expõe a percepção de estudantes do 1º ciclo e/ou licenciatura relativamente à realização das tarefas domésticas. Os resultados mostram que em 67% das famílias das/os estudantes são as mães que realizam as tarefas, seguida de 32% em que as tarefas são divididas pela mãe e pelo pai e 1% em que o pai realiza a maioria das tarefas. Apesar da mulher e da mãe, já há algum tempo não estar apenas disponível para o seu papel de dona de casa que lhe foi atribuído, age como se ela ainda o tivesse.

Mesmo que as crianças construam ativamente a sua socialização, não sendo meras imitadoras, ao observar o comportamento do pai e da mãe, na partilha de responsabilidades do lar, elas aprendem inúmeras mensagens de género (Villas-Boas; Oliveiras & Las Heras, 2014). Na família, o ambiente social tende a ser estruturado de forma diferente entre os indivíduos masculinos e femininos, condicionando as responsabilidades no que remete para o trabalho doméstico (idem). As crianças dos jardins-de-infância, apreendem estes comportamentos, reproduzindo-os na tua vida atual e futura. Um exemplo de como isto acontece, prende-se com a participação ativa das meninas na área da casinha, reproduzindo as tarefas das suas mães no lar, como trabalhadoras domésticas e cuidadoras dos/as filhos/as.

Para além do trabalho doméstico, são sobretudo as mães das crianças do jardim-de-infância que se encarregam pelas leituras dos livros que estas levam para casa durante o fim de semana. Nos dias de observação destinados à recolha dos livros e dos desenhos realizados, a maioria das crianças confessava ter sido a sua mãe a responsável pela leitura e pela ajuda do desenho. Apesar de alguns estudos apontarem o pai como o mais envolvido na vida escolar dos/as seus/suas filhos/as (Pimenta *et al.*, 2010), esta não é uma realidade vivida entre as famílias dos jardins-de-infância observados.

Para terminar a intervenção da família na vida dos meninos e das meninas em contexto de jardim-de-infância, importa mencionar que esta se constrói como o primeiro ambiente de brinquedos da criança, mesmo antes de ela iniciar as suas escolhas. As mães e os pais decoram o seu quarto, atribuindo as bonecas às meninas e os carros aos meninos (Kishimoto & Ono, 2008: 2010). Nas escolhas dos presentes de Natal, apesar de algumas meninas terem referido querer receber carros e outros brinquedos sem ser bonecas, todas elas receberam este último como prenda. Este brinquedo está tão atribuído ao género feminino que os pais e as mães, acreditam *a priori* que as suas filhas irão querê-lo como prenda.

## **7. Sinais de mudança: o início de um longo caminho**

Apesar de ainda pequenos, foi possível observar alguns sinais de mudança, tanto na análise dos manuais infantis, como na observação realizada aos jardins-de-infância.

No manual *Elfi* da Porto Editora, cada página propõe uma atividade. Uma delas sugere que as crianças confeccionem um prato saudável da sua região. Como este manual, é destinado tanto a meninas como a meninos, podemos ver um incentivo ao trabalho doméstico, nomeadamente de cozinhar, a ambos os géneros? Esta atividade visa romper com a ideia de que o trabalho doméstico se destina apenas às meninas, incluindo também os meninos no mesmo. Este é um passo que ainda não foi atingido, visto que atualmente as famílias constituem espaços de desigualdade. As mulheres investem mais tempo diariamente no trabalho doméstico do que os homens (Perista *et al.*, 2016). Apesar disso, este tipo de atividades visa desconstruir a ideia de que apenas mulheres estão submetidas às tarefas domésticas, podendo alterar comportamentos futuros.

Um outro sinal de mudança prendeu-se com a escolha de presentes de Natal. Uma das meninas sentiu bastante dificuldade em escolher o seu brinquedo e a assistente operacional ajudou-a, sugerindo-lhe escolher uma boneca, um brinquedo típico de menina. A educadora corrigiu a profissional, dizendo-lhe que a menina pode escolher uma boneca, mas também um carro ou qualquer outro brinquedo. Esta atitude por parte da educadora demonstra uma mudança na atribuição de brinquedos entre os géneros.

Continuando a falar dos presentes de Natal, na festa de natal no jardim-de-infância n.º 2, a associação de pais, composta pelos pais e mães das crianças que frequentam o jardim-de-infância, ofereceram uma prenda aos meninos e às meninas. A prenda foi igual para todas as crianças, um jogo com peças da patrulha pata (desenhos animados da *Disney*), azul e com personagens masculinas. Apesar de este brinquedo não conter personagens femininas, o facto de ter sido oferecido a crianças de ambos os géneros, mostra um corte na estereotipia de brinquedos destinados ao género feminino e masculino.

Estas duas atitudes rompem com a perpetuação dos papéis de género, mostrando que as meninas e os meninos podem brincar com os mesmos brinquedos, sem que seja visto como algo negativo e anormal.

No que remete para a estereotipia na linguagem, conseguimos perceber alguma melhoria em contexto de jardim-de-infância, não por parte das profissionais, mas por

parte das crianças, nomeadamente das meninas. A educadora Maria referiu a palavra “pais” para falar da mãe e do pai e uma menina corrigiu-a dizendo “pais e mães”. A educadora Filipa, referiu que se as crianças cantassem bem a sua mãe e o seu pai poderiam dizer “o meu filho canta muito bem”, uma menina corrigiu-a dizendo “ou filha”. A última situação prende-se com o momento em que a professora trata por “eles” um animal masculino e um animal feminino, uma menina alerta a professora: “não é eles, é ela também”. Podemos ver, nestes três momentos, um alerta por parte das meninas, para a estereotipia na linguagem, corrigindo uma linguagem apenas masculina e promovendo uma linguagem inclusiva.

A linguagem inclusiva, ao longo do tempo, tem-se revelado um instrumento preponderante na luta contra a discriminação que as mulheres sofrem (Bonfim, 2007). A linguagem masculina funciona como uma designação geral, como uma linguagem universal que inclui ambos os géneros. Estas meninas, por procurarem alterar esta realidade mostram, apesar de pequenos, sinais de mudança e sinal que não gostam que a figura feminina esteja incluída na linguagem masculina.

## **Conclusão**

O objeto de estudo da presente dissertação centra-se nas questões de género em idades pré-escolares, procurando perceber como os manuais infantis e o contexto educativo jardim-de-infância, contribuem para a estereotipia de género ou não.

Apesar da inexistência de estudos que comprovem que a promoção da igualdade de género adquire um impacto ao longo da vida de crianças em idades pré-escolares, é importante começar a investigar sobre esta problemática. No âmbito desta dissertação, nos dois manuais de ensino analisados e no ambiente de dois jardins-de-infância foi possível observar um conjunto de ações/comportamentos que nos levam a afirmar a existência de desigualdades de género em contexto pré-escolar.

Os contextos de educação formal, como os jardins-de-infância, apesar de formalmente não poderem estereotipar, apresentam-se como condutores destes valores, enraizados na sociedade e passados de geração em geração (Ribeiro, 2007). Com a investigação, foi possível constatar que, de facto, as crianças com idades pré-escolares, já adquirem estereótipos de acordo com o seu género. Estereótipos estes ao nível das brincadeiras, brinquedos, profissões, linguagem, cores, imagens, livros e televisão.

O percurso realizado encaminhou-nos para uma investigação de cariz qualitativo. Este estudo apresenta-se com objetivos pré-definidos que nos permitiram realizar observações em jardins-de-infância e analisar manuais de ensino pré-escolares. Estes objetivos procuram compreender a representação visual de ambos os géneros; as brincadeiras e brinquedos de cada um/a deles/as; áreas/espacos de preferência de cada um/a; profissões atribuídas a ambos/as; linguagem predominante; cores escolhidas de cada um/a; histórias/livros estereotipados ou não; papel dos adultos na (des)igualdade e como é que os manuais de ensino pré-escolares contribuem para as estereotipias e como isso translada para o jardim-de-infância.

Procurando responder ao primeiro objetivo, que se prende com a análise visual feminina e masculina, percebemos que nos manuais infantis a imagem masculina aparece em maior número que a imagem feminina. No que remete para a presença masculina e feminina nos espaços públicos e privados, ao contrário do que alguns autores e algumas autoras acreditam, nos manuais, percebemos que as meninas aparecem mais vezes em espaços públicos e os meninos mais vezes em espaços privados. Esta ligação do espaço



privado ao feminino e do espaço público ao masculino, caracteriza-se como uma desigualdade entre os géneros.

Tanto nos manuais analisados como na observação no terreno, muitas foram as brincadeiras desempenhas e brinquedos utilizados por ambos os géneros. No processo de socialização das crianças constroem-se práticas de escolhas de brinquedos e de brincadeiras por géneros e criam-se estereótipos (Kishimoto & Ono, 2008). No trabalho de terreno, foi possível perceber a preferência dos meninos pelo controlo dos triciclos, não deixando quaisquer meninas se aproximarem, e das meninas uma afeição pelas brincadeiras do cuidado do/a outro/a. Portanto, as meninas ocupam-se em atividades do cuidar de casa e dos bebés, com as funções de mãe, cabeleireira e maquilhadora. Desde cedo, estas crianças realizam atividades rotuladas pelo género e brincam com brinquedos sexualmente tipificados. Assim sendo, as meninas têm preferências pelas bonecas, enquanto os meninos escolhem carros. É possível apurar que, de facto, existe uma distinção entre as brincadeiras e os brinquedos de ambos os géneros.

Das diversas áreas de jardim-de-infância - área das construções, área dos puzzles, áreas da casinha, área dos desenhos, área das pinturas, área da plasticina, área da biblioteca, área da oficina/garagem, área do supermercado e área do computador - as meninas utilizam mais a área da casinha e os meninos a área da oficina/garagem.

Apenas foi possível observar uma menina a frequentar a área da oficina/garagem. Já a área da casinha era frequentada, diariamente, por muitos meninos. Apesar disto, as tarefas desempenhas pelos meninos eram diferentes das tarefas realizadas pelas meninas. As meninas realizavam tarefas ligadas ao cuidado do lar, como donas de casa. Os meninos “comiam” as comidas “confeccionadas” pelas meninas e davam diferentes funções aos objetos presentes neste espaço para conseguirem brincar. Nestas brincadeiras de faz-de-conta, os meninos e as meninas desempenham papéis diferentes conforme o género. Esta realidade, vivida em contexto de jardim-de-infância, revela as diferenças de funções vividas na sociedade por homens e mulheres, visto que os papéis diferenciados consoante o género, estão associados com os estereótipos construídos em ambiente familiar.

Todos os espaços da sala devem ser locais em que todas as crianças possam brincar, dando asas à sua criatividade e imaginação, eliminando a ideia de que aquele local se destina a meninas ou a meninos. Os/As profissionais têm um enorme papel neste sentido, desenvolvendo estratégias para levar as crianças a brincar juntas nos mais diversos

espaços da sala. No recreio devem procurar desenvolver jogos conjuntos para evitar que as meninas brinquem apenas com as meninas e os meninos com os meninos (Ribeiro, 2007).

As profissões desempenhas pelas mulheres, apresentam-se, na sua maioria, como uma continuidade da vida doméstica e do cuidado do lar. Portanto, as profissões femininas possuem um caráter de afetividade e de cuidado. Nos manuais de ensino, a profissão de bombeiro tanto é desempenhada por um homem como uma mulher. Nos manuais, pescador, sapateiro, carteirita, polícia, veterinário, marceneiro, jardineiro, lixeiro, mecânico, médico, carteiro, piloto, padeiro, dentista, enólogo, motorista, biólogo, agricultor e polícia são profissões masculinas. A profissão de cabeleireira, cantora, cozinheira, costureira, pintora, costureira e médica são profissões desempenhas pelo gênero feminino. Nos jardins-de-infância, as meninas desempenham as profissões de cabeleireira, cantora e maquilhadora. Os meninos realizam funções de jardineiro e camionista.

Tanto as cores como a linguagem utilizada apresentam-se com estereotípias. As cores utilizadas pelas meninas são cor de rosa e cores claras e a dos meninos é, maioritariamente, a azul e cores mais escuras. A linguagem predominante é masculina, tanto nos manuais escolares como no quotidiano dos jardins-de-infância. Na linguagem corrente, é normal o uso exclusivo do masculino para se referir aos dois gêneros, portanto esta realidade, também translada para as idades pré-escolares.

Os manuais escolares contemplam um conjunto de histórias e as salas do jardins-de-infância, na área da biblioteca, um conjunto de livros. As histórias/livros analisados apresentam, maioritariamente, personagens masculinas nomeadamente como personagens principais. Os vilões presentes nas histórias são, fundamentalmente, homens. Para além disto, a mulher é, várias vezes, remetida para as tarefas domésticas e encontra-se presente a ideia de que a figura masculina controla a sua vida e a sua felicidade depende de um homem.

Os/As profissionais e a família têm influência sobre o significado de gênero, visto que ao transmitirem às crianças as suas noções de gênero, estas apreendem-no e reproduzem-no. Mas, estes/as apresentam-se com ideias estereotipadas. As meninas são elogiadas pelo seu bom comportamento, pelas suas roupas e penteados. Por sua vez, os meninos são repreendidos pelo seu mau comportamento e elogiados pela sua força e coragem. Nos

jardins-de-infância, as meninas são relacionadas a brincadeiras/brinquedos ditos feminino e os meninos aos ditos masculinos. Os/As educadores/as, assistentes operacionais e animadores/as socioeducativos/as devem estar sensibilizadas/os para as questões de género, mas algumas vezes estas questões são alimentadas por estes/as.

A família apresenta, também, um conjunto de estereotípias. Algumas crianças relatam que a figura feminina, em casa, desempenha as tarefas domésticas e trata destas antes de irem para a escola. As mães das crianças do jardim-de-infância realizam, também, as leituras dos livros levados para casa.

Portanto, muitas das estereotípias ocorridas nos manuais escolares pré-escolares, transladam para o jardim-de-infância, como podemos perceber. Apesar de forma diferenciada, os estereótipos/preconceitos que diferem os géneros encontram-se presentes tanto nos manuais infantis como nos estabelecimentos de ensino observados.

Apesar de uma discriminação clara contra as mulheres, conseguimos perceber algumas transformações e sinais de mudança, portanto que alguns estereótipos começam a ser desconstruídos. No que remete para a linguagem, observamos que algumas meninas corrigem as educadoras no uso de uma linguagem masculina, procurando incluir também o feminino na mesma.

Para além da linguagem, também nos brinquedos pudemos ver algumas melhorias por parte da educadora que chamou a atenção de uma assistente operacional por incentivar uma menina a escolher um brinquedo típico do seu género. Ainda no que se prende com os brinquedos, foi possível averiguar que a associação de pais do jardim-de-infância n.º 2 ofereceu como presente de Natal um brinquedo igual para os dois géneros, contrariando a ideia de que existem brinquedos típicos masculinos e femininos. O manual *Elfi* propõe que as crianças (meninos e meninas) confeccionem um prato saudável da sua região. Esta atividade contraria a ideia de que apenas as mulheres devem executar as tarefas domésticas, nomeadamente a de cozinhar.

Em idades pré-escolares, os meninos e as meninas, têm contacto com um conjunto de materiais de desigualdades, estereótipos e discriminações, através de livros, filmes, músicas, imagens, publicidade televisiva, desenhos animados, jogos, puzzles, que contribuem para uma desigualdade entre os géneros (Ribeiro, 2007).

Com a análise dos manuais escolares e a observação em terreno, foi possível perceber que a escola se encontra empenhada em garantir que as suas crianças se tornem homens e mulheres «verdadeiros/as», ou seja, homens e mulheres que correspondam às formas de hegemonia de feminilidade e masculinidade (Louro, 2000). Mas, a este estabelecimento de ensino compete contribuir para que as crianças que o frequentam, cresçam com valores e as preparem para uma vida comum com seres dos dois géneros.

No jardim-de-infância inicia-se a construção da igualdade, tendo um papel preponderante na desconstrução de estereótipos. Os/As profissionais que trabalham neste nível de ensino devem estar atentos/as a criar condições para que os meninos e as meninas adotem práticas mais justas e igualitárias (Ribeiro, 2007).

No final deste mestrado, e com a concretização da presente investigação, ficamos muito mais atentas a estas questões de género em idades pré-escolares, procurando desconstruir muitos dos estereótipos ainda existentes. O trabalho de igualar os géneros, encontra-se ainda longe de um cenário perfeito e igualitário para as mulheres, havendo ainda muito para desconstruir e melhorar. Portanto, trabalhar estas questões torna-se fundamental, existindo ainda muito para investigar e para intervir no campo educativo sobre a temática da igualdade de género.

### **Referências Bibliográficas**

- Aboim, Sofia (2012). Do público e do privado: uma perspectiva de género sobre uma dicotomia moderna. *Estudos Feministas*, 20(1), 95-117. Retirado em fevereiro 10, 2018 de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000100006>
- Aina, Olaiya, & Cameron, Petronella (2011). Why Does Gender Matter? Counteracting Stereotypes With Young Children. *Dimensions of Early Childhood*, 39, 11-19.
- Alves, Luis (2014). Primeira República: Espaço para a mulher no ensino técnico em Portugal. *Em tempo de Histórias*, (25), 35-57
- Amado, João (2014). *Manual de investigação quantitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amâncio, Lígia (Org.) (2004). *Aprender a Ser Homem: Construindo Masculinidades*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Amorim, Maria Alice (1997). Estereótipos de género e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. *Temas em Psicologia*, 5(3). Retirado em janeiro 20, 2018 de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X1997000300010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1997000300010)
- Andrade, Tânia. (Re)Criar histórias: Abordando a narrativa visual no contexto educativo. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.
- Apple, Michael (1986). *Manuais escolares e trabalho docente*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bardin, Laurence (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreno, Maria Isabel (1976). *A imagem da mulher na empresa*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- Bettencourt, Ana & Campos, Joana & Lourdes, Fragateiro (2000). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Bichara, Ilka (2001). Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. *Temas em Psicologia*, 9 (1), 19-28. Retirado em maio 10, 2018 de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X2001000100003&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X2001000100003&script=sci_abstract)

- Bigler, Rebecca & Hayes, Amy & Hamilton, Veronica (2013). O papel das escolas na socialização precoce das diferenças de gênero. In Carol Martin, *Gênero: socialização inicial* (pp. 16 – 19). EUA: University of Texas at Austin.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonfim, João (2007). A linguagem como instrumento de inclusão social. *Senatus*, 5(1), 24-25
- Branco, Rodrigo & Lima, Lúcia Ceccato (2015). Prática dos professores frente ao currículo oculto: aula para além do planejado no ensino da matemática. *XII Congresso Nacional de Educação*. Retirado em maio 20, 2018 de [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20718\\_9780.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20718_9780.pdf)
- Brandão, Eugênio (1979). *Estereótipos em manuais escolares: esboço sociológico sobre a discriminação sexual nos programas de aprendizagem da leitura*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- Burgess, Robert G. (1997). *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Butler, Judith (1990). *Problemas de gênero: Feminismos e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cameron, Deborah (2005). Language, Gender, and Sexuality: Current Issues and New Directions. *Applied Linguistics*, 26(4), 482-502. doi: 10.1093/applin/ami027.
- Campos, Ana (2007). Sexualidades e Feminismo. In Amâncio, Lúcia & Tavares, Manuela & Joaquim, Teresa & Almeida, Teresa (Orgs.), *O Longo Caminho das Mulheres: Feminismos 80 anos depois* (pp. 281-291). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Canço, Dina (Coord.) (2003). *A Igualdade de Género em Portugal 2003*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Canço, Dina & Barbosa, Madalena & Sousa, Maria Reynolds de & Silva, Regina Tavares da (Orgs.) (2002). *Desigualdade de Género Portugal 2002*. Porto: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Capucha, Luís (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos – Guia Prático*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Cardona, Maria João (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.

Cardona, Maria João (2011). *Guião de educação género e cidadania: 1º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Cardona, Maria & Nogueira, Conceição & Vieira, Cristina & Uva, Marta & Tavares, Teresa-Cláudia (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-Escolar*. Lisboa: CIG.

Carvalho, Isabel (1996). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

Castro, Monica; Ferreira, Giselle & Gonzalez, Wania (2013). *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: Marsupial Editora.

Chies, Paula (2010). Identidade de género e identidade profissional no campo de trabalho. *Estudos Feministas*, 18(2), 507-528. Retirado em junho 2, 2018 de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v18n2/13.pdf>

Costa, Diana de Carvalho (2013). *Entre a prevenção primária e terciária: Uma experiência de mediação socioeducativa na prevenção da violência de género/doméstica*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.

Cova, Anne (Direc.) (2008). *História Comparada das Mulheres*. Lisboa: Livros Horizonte.

Cruz, Graciete (2007). A Igualdade no Trabalho. In Amâncio, Lúcia & Tavares, Manuela & Joaquim, Teresa & Almeida, Teresa (Orgs.), *O Longo Caminho das Mulheres: Feminismos 80 anos depois* (pp. 385-391). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Dias, Ana Teresa (2015). “Rapazes e Raparigas podem fazer a mesma coisa e terem os mesmos gostos”: A importância da prevenção primária da violência em crianças dos 5 aos 11 anos. Relatório de Estágio de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.

Esteves, João (1991). *A Liga Republicana das Mulheres Portuguesas: Uma organização política e feminista (1909-1919)*. Lisboa: ONG do Conselho Consultivo da CIDM.

Esteves, Manuela (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, Jorge & Pacheco, José (orgs.). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Estrela, Albano & Rodrigues, Pedro (1995). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Calibri.

Felgueiras, Raquel & Cruz, Angélica & Lopez, Rita & Magalhães, Maria José (2017). Narrativas Visuais: arte participativa com mulheres e jovens vítimas de violência. *Revista de Cultura Visual*, 1, 108- 136. Retirado em julho 06, 2018 de [http://vista.sopcom.pt/ficheiros/20170519-108\\_136.pdf](http://vista.sopcom.pt/ficheiros/20170519-108_136.pdf)

Ferreira, Ana (2002a). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.

Ferreira, Maria (2001). *Pensar no Feminino*. Lisboa: Edições Colibri.

Ferreira, Maria Manuela Martinho (2002 b). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!/: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância*. Tese de Doutoramento: Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Fontaine, Marie (1977). A discriminação sexual dos papéis sociais nos manuais portugueses de aprendizagem da leitura. In *Revista Científica Natural*, 149-183.

Gabriel, Nathalia (2017). Gênero e a educação da pequena infância: histórias sobre príncipes e princesas sob a ótica das crianças. *Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul*, 1(1), 206- 213. Retirado em junho 2, 2018 de <https://revistas.unila.edu.br/aeces/article/view/692/615>

Giroux, Henry (1986). A Disneyzação da Cultura Infantil. In Silva, Tomaz & Moreira, António (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.



Guimarães, Elina (1986). A mulher portuguesa na legislação civil. *Análise Social*, 3(4), 557-577. Retirado em fevereiro 9, 2018 de <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/32353-38887-1-PB.pdf>

Halim, May & Lindner, Natasha (2013). *Auto-socialização de gênero na primeira infância*. EUA: California State University.

Hanish, Laura D., & Fabes, Richard A. (2014). Socialização de pares de gênero em meninos e meninas mais jovens. *Gênero: Socialização Inicial*. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. Retirado de <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2498/socializacao-de-pares-de-genero-em-meninos-e-meninas-mais-jovens.pdf>

Harding, Sandra (1986). From the woman question in science to the science question in feminism. In Harding, Sandra. *The science question in feminism*. London: Cornell University.

Inglez, Sofia (2007). Mulheres entre o público e o privado. Ideias de igualdade e ambivalências normativas na divisão sexual do trabalho. In Amâncio, Lígia & Tavares, Manuela & Joaquim, Teresa & Almeida, Teresa (Orgs.), *O Longo Caminho das Mulheres: Feminismos 80 anos depois* (pp. 351-364). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

IPAD (2010). *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Igualdade de Género*. Lisboa: Cooperação Portuguesa.

Kishimoto, Tizuko & Ono, Andréia (2008). Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, 19(3). Retirado em fevereiro 10, 2018 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011>

Lamb, Michael (1992). O Papel do Pai em Mudança. *Análise Psicológica*, 1 (X), 19-34. Retirado em junho 11, 2018 de [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2706/1/1992\\_1\\_19.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2706/1/1992_1_19.pdf)

Leal, Ivone (1979). *A Imagem Feminina nos Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão da Condição Humana.

Leal, Ivone. (1982). *O Masculino e o Feminino em Literatura Infantil*. Lisboa: Comissão da Condição Humana.

- Louro, Guacira (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Magalhães, Maria José (1998). *Movimento Feminista e Educação: Portugal, décadas de 70 e 80*. Oeiras: Celta Editora.
- Magalhães, Maria José & Canotilho, Ana Paula & Brasil, Elisabete (2007). *Gostar de mim, gostar de ti: aprender a prevenir a violência de género*. Porto: UMAR.
- Magalhães, Maria José & Cruz, Angélica (2014). Violência simbólica contras as mulheres na arte e na vida: o caso de Susana e os Velhos. *Faces de Eva*, 31, 73-96.
- Marchão, Amélia & Bento, Alexandra (2012). Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar. *III Seminário de I&DT: Centro Interdisciplina de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre*.
- Martelo, Maria. (2004). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: o Exemplo dos Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Neto, António & Cid, Marília & Pomar, Clarinda & Peças, Américo & Chaleta, Elisa & Folque, Assunção (1999b). *Estereótipos de género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Neto, António & Peça, Américo & Pomar, Clarinda & Chaleta, Elisa & Folque, Assunção & Cid, Marília (1999a). Estereótipos de Género: Uma proposta de Intervenção na Formação Inicial de Professores/Educadores. In Isabel Castro & Luísa Palha (Coord.), *Coeducação: do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática* (pp. 191-208). Lisboa: Cadernos Condição Feminina.
- Nogueira, Maria (1996). *Um Novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género: Perspectiva Feminista Crítica na Psicologia Social*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Social, Universidade do Minho, Minho: Portugal.
- Paechter, Carrie (2011). Bodies, identities and performances: reconfiguring the language of gender and schooling. In Carrie Paechter, *Gender and Education* (pp. 229 – 241). Londres: Universidade de Londres.
- Pereira, Maria do Mar (2012). *Fazendo Género no Recreio: a organização de género em espaço escolar*. Lisboa: ICS.

- Pereira, Marta & Pereira, Paula (2017). *ELFI*. Porto: Porto Editora
- Perista, Heloísa (2007). A Partilha do Privado. In Amâncio, Lúcia & Tavares, Manuela & Joaquim, Teresa & Almeida, Teresa (Orgs.), *O Longo Caminho das Mulheres: Feminismos 80 anos depois* (pp.365-374). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perista, Heloísa & Cardoso, Ana & Brázia, Ana & Abrantes, Manuel & Perista, Pedro & Quintal, Eudelina (2016). *Os uso do tempo de homens e de mulheres em Portugal*. Lisboa: CESIS.
- Pimentel, Irene (2001). *História das organizações femininas do Estado Novo*. Lisboa: Temas & Debates.
- Pimentel, Irene (2007). O Estado Novo, as Mulheres e o Femininos. In Amâncio, Lúcia & Tavares, Manuela & Joaquim, Teresa & Almeida, Teresa (Orgs.), *O Longo Caminho das Mulheres: Feminismos 80 anos depois* (pp. 90-107). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimentel, Irene (2008). Homenagem à feminista Madalena Barbosa. In Magalhães, Maria José & Tavares, Manuela & Coelho, Salomé & Góis, Manuela & Seixas, Elisa (Coord.), *Quem tem medo dos feminismos?* (pp. 44-52). Congresso Feminista 2008 – Actas, vol. 1.
- Pimenta, Mauro & Veríssimo, Manuela & Monteiro, Lúcia & Costa, Inês (2010). O envolvimento paterno de crianças a frequentar o jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 28 (4), 565-580. Retirado em junho 10, 2018 de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S087082312010000400002](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312010000400002)
- Pinto, Joana (2012). *Lidar com os estereótipos na educação pré-escolar*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetto, Porto, Portugal.
- Pinto, Manuel (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, Teresa (2007). Educação e Políticas para a Igualdade em Portugal Balanço e Prospectiva. In Amâncio, Lúcia & Tavares, Manuela & Joaquim, Teresa & Almeida, Teresa (Orgs.), *O Longo Caminho das Mulheres: Feminismos 80 anos depois* (pp. 141-154). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pires, Ana (2004). *Monodocência, coadjuvação ou pluridocência? Um estudo exploratório sobre as opiniões de docentes e futuros docentes do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.

Queirós, Telma (2004). *[Des]Igualdade de Oportunidades nos Manuais Escolares de Educação Física do 2.º Ciclo de Ensino Básico?* Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, Universidade do Porto, Porto: Portugal.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, Maria Carolina (2007). *Brincar ao faz-de-conta preparar a cidadania do futuro: como pensa a acção pedagógica a partir das brincadeiras do faz-de-conta/jogo simbólico, para promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em valores democráticos e de cidadania*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.

Rocha, Cristina & Ferreira, Manuela (2006). *As Mulheres e a Cidadania. As mulheres e o trabalho na esfera pública e na esfera doméstica*. Lisboa: Livros Horizonte.

Rodrigues, Paula (2003). *Questões de Género na Infância: marcas da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sampaio, Ana & Sã, Marta (2013). *As Aventuras de João & Maria*. Vila Nova de Gaia: Editora Educação Nacional.

Santos, Boaventura de Sousa (2000). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Maria & Amâncio, Lúcia (2014). Sobreminorias em profissões marcadas pelo género: consequências e reações. *Análise Social*, 212 (3), 700-726. Retirado em junho 10, 2018 de [http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS\\_212\\_d04.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_212_d04.pdf)

Santos, Maria Teresa (2013). A questão da instrução/educação. Uma leitura de *A madrugada* [1911-1918]. *Revista Brasileira de História da Educação*, 13(1), 13-41. Retirado em março 20, 2018 de <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38823/20341>

Silva, Ana & Araújo, Dina & Luís, Helena & Rodrigues, Isabel & Alves, Madalena & Rosário, Manuela & Cardona, Maria João & Campiche, Pedro & Campiche Jean & Tavares, Teresa (2005). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Silva, Augusto S. & Pinto, José M (1989) *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamentos.

Silva, Isabel & Marques, Liliana & Mata, Lourdes & Rosa, Manuela (2016). Enquadramento Geral: Organização do Ambiente Educativo. In *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: República Portuguesa da Educação.

Stoer, Stephen (1992). *A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: Perspectivas Inter/multiculturais*. Lisboa: Educa.

Tarizzo, Gisela Bozzi & Marchi, Diana de (1999). *Orientação de identidade de género: A relação pedagógica*. Lisboa: Cadernos Coeducação.

Tavares, Manuela (2008). *Feminismos em Portugal (1947-2007)*. Dissertação de Doutoramento em Estudos sobre as Mulheres, Universidade Aberta, Lisboa: Portugal.

Tavares, Manuela & Bento, Almerinda & Magalhães, Maria José (2004). Feminismos e Movimentos Sociais em tempos de globalização: o caso do MMM. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiros de Ciências Sociais*.

Tavares, Manuela & Magalhães, Maria José (2014). Correntes do Feminismo e suas reconfigurações nos tempos atuais. In Ferreira, Eduarda & Ventura, Isabel & Rego, Luísa & Tavares, Manuela & Almeida, Maria (Org.), *Percursos feministas: desafios os tempos* (pp. 92 - 117). Lisboa: Universidade Feminista.

Tuckman, Bruce (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vaquinhas, Irene (2002). Linhas de Investigação para a história das mulheres nos séculos XIX e XX: Breve esboço. In *História: Revista da Faculdade de Letras*, 3, 201-221.

Vianna, Cláudia & Ridenti, Sandra (1998). Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In Vianna, Cláudia & Ridenti, Sandra, *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Vicente, Ana (2007). O pensamento feminista na primeira metade do século XX e os obstáculos à sua afirmação. In Amâncio, Lúcia & Tavares, Manuela & Joaquim, Teresa & Almeida, Teresa (Orgs.), *O Longo Caminho das Mulheres: Feminismos 80 anos depois* (pp. 59-73). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Villas-Boas, Susana & Oliveira, Catarina & Las Heras, Soledad (2014). Tarefas domésticas e género: representações de estudantes do ensino superior. *Ex Aequo*, 30, 113-129. Retirado em março 13, 2018 de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-55602014000200009](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602014000200009)

Wagner, Adriana & Predebon, Juliana & Mosmann, Clarisse & Verza, Fabiana (2005). Compartilhar Tarefas? Papéis e Funções de Pai e Mãe na Família Contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (2), 181-186. Retirado em maio 29, 2018 de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n2/a08v21n2.pdf>

#### **Legislações citadas:**

Assembleia da República (2005). *Constituição da República Portuguesa: Sétima Revisão Constitucional – 2005*. Diário da República, n.º 155 – I Série - A, de 12 de agosto de 2005

Lei Orgânica n.º 3/2006, de 21 de agosto

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação

## **Apêndices**

## **Apêndice I: Guião da entrevista a uma educadora de infância**

Sendo educadora de infância e tendo realizado uma dissertação sobre a igualdade de género no Jardim de Infância o seu conhecimento é muito importante para iniciar a minha dissertação de mestrado.

Qual a realidade vivida nos jardins-de-infância relativamente à igualdade de género? Ou seja, as brincadeiras ainda são estereotipadas: os rapazes brincam com os carros e as meninas nas casinhas, por exemplo? Ou já se assiste a algumas mudanças?

Se a realidade ainda presente nesta instituição de ensino for ainda de diferenças em relação aos estereótipos, como é que os/as educadores/as tentam combater essa desigualdade?

Como é que a família intervém? Estão abertos a uma igualdade de género, ou incentivam os seus/suas educados/as a procurarem brincadeiras conforme o género? Os próprios brinquedos que as crianças levam de casa para o jardim-de-infância continuam a ser estereotipados ou já se assiste a algumas mudanças?

### Conhecimento sobre os manuais utilizados:

Quais os manuais mais utilizados pelos/as profissionais? Pode, pf, dar-me alguns exemplos.

Nos manuais que conhece, a desigualdade de género é reforçada ou procuram que meninos e meninas realizem as mesmas atividades e brincadeiras?

Ainda existem, nos jardins-de-infância, manuais destinado a meninas e outros destinados a meninos?

As crianças levam manuais de atividades para o jardim-de-infância estereotipados?

### Informações:

Conhece alguma bibliografia que me possa ajudar nesta primeira fase de pesquisa?



## **Apêndice II: Análise de Conteúdo da entrevista a uma educadora de infância**

Análise de Conteúdo da Entrevista a uma educadora de infância			
Categorias	Subcategorias	Exemplos	Observações
Realidade vivida no jardim-de-infância relativamente à igualdade de género	Com os/as educadores/as	<p>“Eu penso que na realidade que eu assisto, comigo, eu sou um bocado suspeita porque trabalhei nessa área, mas mesmo ao nível das colegas que trabalham comigo não há esse desfasamento, tanto em espaço de sala de aula como no exterior ... os meninos pegam nas bonecas e as meninas jogam à bola. A casinhas das bonecas, quantas vezes eles andam fantasiados de meninas. Aqui e penso que qualquer umas das educadoras do nosso grupo, mais novas mas também da nossa faixa etária, contraria esses estereótipos, dá liberdade aos meninos.”</p> <p>“Ele foi arrumar a casinha das bonecas e é rapaz, por isso, dentro da sala já não se nota estas situações.”</p> <p>“Mas aqui eles brincam com tudo, sem problema nenhum.”</p> <p>“se eu fizer uns bonecos de apoio às profissões, a florista será sempre a florista, é uma mulher, quando poderia ser o florista. Porque o bombeiro? Se também há bombeiras. Mas a gente a falar também vai pelo masculino, já está enraizado.”</p> <p>“(…) isto é uma escola, isto é de todos, temos todos de partilhar os brinquedos, os espaços e portanto tem de ser.”</p>	<p>“não há esse desfasamento (desigualdade de género), tanto em espaços de sala de aula como no exterior (...), exceto nas profissões (florista, bombeiro) e linguagem</p>
	Com os pais/encarregados de educação	<p>“Estas situações [de desigualdade de género] ainda são vividas nas famílias, mas depois são desconstruídas na escola.”</p> <p>“Mesmo os pais quando dão um brinquedo, ainda são as bonecas para as meninas, o carrinho para os meninos.”</p>	<p>“Desigualdade ainda vivida nas famílias” especialmente no que diz respeito aos brinquedos. Os pais não questionam as</p>

		<p>“Na parte dos pais, eles já vão aceitando, mas a nível das prendas já é mais complicado.”</p> <p>“Felizmente, nunca fui alertada por nenhum pai ou mãe, porque o menino chegou a casa e disse que andou de tacho alto ou andou com vestidos.”</p> <p>“Por exemplo ontem começou a escola e eu tenho dois Rodrigues, um que já andou um ano e outro novo. E o que cá já andou tem o cabelo encaracolado e cumprido, o outro Rodrigo que chegou este ano, olhou para ele, viu de cabelo mais cumprido e loirinho e disse logo “não não que ele é uma menina”. Estas situações ainda são vividas nas famílias, mas depois são desconstruídas na escola.”</p> <p>“Não. Eles [meninos] já são mais participativos. Já tiram os pratos, já colocam na mesa e vão arrumar. Enquanto à uns anos atrás isso não era visível. Eu acho que isto se deve ao trabalho que os pais, pais como homens, já têm em casa, fazendo as tarefas domésticas.”</p>	brincadeiras igualitárias
	Pela sociedade	<p>“Claro que se ele disser quero ir de cozinha, mas se ele é um menino vai de cozinheiro, não vai de cozinha. Mas não deixa de ser uma tarefa que até agora era mais feminina do que masculina. No fundo esses estereótipos também já estão a ser desconstruídos.”</p> <p>“Acho que já existe muita variedade. Claro que existe muitas coisas, até a nível de lojas que ainda estão muito formatadas, mas ainda vai levar algum tempo a mudar. É difícil esta desconstrução.”</p> <p>“Nós temos de ter em conta que as profissões estão demasiado enraizadas. Nós à uns anos atrás víamos mulheres polícias? Não, não víamos. Se</p>	<p>A sociedade já começa a olhar de forma diferente para homens e mulheres. As mulheres já conseguem seguir carreiras profissionais que anteriormente eram apenas destinadas a homens. Mas será que os homens conseguem envergar em carreiras destinadas</p>

		<p>falávamos das profissões seria sempre o polícia, o bombeiro. Mas agora já vemos mulheres na carpintaria, na marcenaria, a trabalharem lado a lado com os homens.”</p>	<p>socialmente a mulheres?</p>
<p>Conhecimento sobre o uso dos manuais escolares</p>		<p>“O que eu conheço dos manuais eles eram iguais para meninos e meninas.”</p> <p>“Nos manuais escolares não existe esta distinção, existe um manual, dos 4 anos, dos 5 anos, dos 6 anos, mas serve para os dois géneros.”</p> <p>“se calhar e acredito que sim, nos livros deve vir o bombeiro como homem e não como mulher, mas eu nunca fiz esse estudo.”</p> <p>“Da nossa parte já não existem estes estereótipos. Os livros de certeza que têm. É falta de sensibilidade, mas é uma coisa que está de tal maneira enraizada que vai ser difícil, com o tempo vai lá, mas se calhar não será para estas gerações muito próximas.”</p>	<p>Os manuais são universais, utilizados pelos dois géneros. Apesar disto podem ter estereótipos de género, nomeadamente na linguagem em que estão escritos</p>

### **Apêndice III: Análise de Conteúdo dos manuais escolares**

#### **- Análise do manual: *Elfi***

##### **Análise do manual: *Elfi* da Porto Editora**

**Publicado em agosto de 2017**

“O *ELFI* é um projeto pensado para a Educação Pré-Escolar e estruturado com base nas novas diretrizes das Orientações Curriculares do Ministério da Educação.

A partir das histórias tradicionais são propostas atividades direcionadas para o desenvolvimento integral da criança. A exploração e interpretação de contos ajudam-na a encontrar formas de enfrentar os seus medos, insucessos e frustrações, ao mesmo tempo que lhe transmitem sentimentos de segurança e confiança, essenciais para a valorização da sua autoestima. Também estimulam a capacidade criativa da criança e permitem a construção de uma identidade sólida, que favorece a aceitação do outro e da diferença.

Ao convidar a incentivar a interação entre o adulto e a criança, o *ELFI* proporciona momentos ricos de partilha e aprendizagens, fundamentais para a transição adequada para a etapa escolar seguinte.” (Porto Editora, 2017)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise</b>	<b>Observações</b>
<b>Representação das profissões</b>	<b>Nas imagens</b>	Na página 86 encontra-se expressa três profissões diferentes: cozinheiro/a, peixeira/o e pescador/a. As crianças devem ligar estas profissões aos respectivos locais de trabalho e aos utensílios necessários a cada uma delas. As três profissões são representadas por um pessoa. No pescador podemos ver um homem com roupas escuras e boina na cabeça e a sua rede para apanhar peixes na sua mão. A profissão de peixeira/a é representada por uma mulher, com uma saia, o seu avental e um lenço na cabeça e o peixe na mão. Por fim, o cozinheiro/a é exibido/a por uma mulher com uma saia, um avental e uma panela e colher na mão.	Nesta página podemos ver que as profissões atribuídas a homens e a mulheres continuam a ser as mesmas de à tempos atrás. O homem continua a ser pescador, a mulher peixeira e cozinheira.
		Na página 88 encontra-se presente o exercício de ligar os utensílios necessários ao desempenho da profissão expressa nas imagens e aos produtos finais dessa profissão. As profissões presentes são: uma costureira, com os seus	Aqui novamente encontramos presentes profissões destinadas tanto a mulheres como a homens. Existe a costureira, mas muito poucos são os casos que

		<p>utensílios de costura e que no final irá confeccionar um vestido; um sapateiro que irá consertar uns sapatos; uma pintora que com as suas tintas irá pintar um quadro e uma fotógrafa que com a sua máquina irá tirar uma fotografia.</p>	<p>existem costureiros. Temos os sapateiros, mas raramente as sapateiras. Pintor/a e fotógrafo/a já são profissões destinadas socialmente a ambos os sexos.</p>
		<p>Na página 89 encontra-se, também, um exercício sobre as profissões. Nesta página as crianças devem encontrar o trajeto da profissão até ao local em que as pessoas que a exercem trabalham ou o meio de transporte que essas profissões utilizam. As profissões presentes são: carteirista em que na imagem se encontra um homem, com uma entrega na mão onde o seu local de trabalho é os Correios; uma bombeira, com o seu carro de trabalho; uma médica com a sua bata em que o seu local de trabalho é o hospital; um polícia com o seu carro e uma socorrista do INEM, com o seu carro propício para uma emergência.</p>	<p>Apesar de ainda vermos certas profissões como socialmente atribuídas a homens e a mulheres, começamos a ver uma desconstrução dessas profissões. Nesta página, já não vemos um bombeiro, mas sim uma bombeira.</p>
	<b>Na descrição das funções</b>	<p>Na página 87 tem um pequeno texto que caracteriza as profissões e as crianças devem identificar na imagem qual a que corresponde ao texto.</p> <p>Na primeira diz “Com um regador na mão rego a sebe e o arbusto. Rego as plantas, pois então, para o jardim ficar robusto”, nas imagens encontra-se presente um jardineiro, um veterinário e um marceneiro. Na segunda diz “Quando o carro está avariado na oficina o vou arranjar. Pego na chave de fendas e o motor vou</p>	<p>Em todas as imagens de representação das profissões encontra-se expresso um homem, será que todas estas profissões ainda se encontram atribuídas socialmente a homens?</p>

		afinar”, e aqui está presente um lixeiro, um mecânico e um médico. Por fim está escrito “No lugar onde me sento carrego em muitos botões. Tenho uma cadeira especial para conduzir os aviões”, aqui encontra-se expresso um bombeiro, um carteiro e um piloto.	
Atividades desiguais		No final de cada página, “O Elfi” sugere uma atividade e na página 17 pede que as crianças confeccionem um prato saudável típico da sua região.	Esta atividade deixa de parte a ideia de que só as mulheres cozinham e incentivam que tanto raparigas como rapazes o façam, visto o manual ser destinado a ambos os géneros
Comportamentos Agressivos		Podemos observar ao longo deste manual várias brincadeiras agressivas por parte, tanto de rapazes como raparigas. Aqui, irei contabilizar quantas dessas brincadeiras são exercidas por rapazes e quantas são exercidas por raparigas. Brincadeiras agressivas dos meninos: 2 Brincadeiras agressivas das meninas: 1	
	<b>Feminino</b>	Uma menina está a rasgar páginas de um livro.	
	<b>Masculino</b>	Um menino encontra-se a empurrar outro menino.	
		Um menino está a destruir um brinquedo.	
Brincadeiras/brinquedos segundo o género		Na página 9 podemos ver um conjunto de crianças a brincar. O menino está a brincar com um carro e um avião e noutra imagem encontra-se um menino e uma menina a brincar no parque.	

		Na página 53 podemos observar um menino a brincar com um puzzle.	
		Na página 128 podemos observar um menino e uma menina a brincar na praia, os/as dois/duas estão a construir castelos na areia.	
Contexto em que surgem	<b>Público</b>	Na página 8 aparece um conjunto de seis imagens, todas elas os meninos e as meninas aparecem no espaço público. Nestas imagens 6 meninos e 2 meninas aparecem no espaço público.	
		Na página 9 aparece um menino e duas meninas a brincar no parque.	
		Na página 21 aparece uma menina a comer o seu lanche no jardim. Para além disto, aquilo que aparenta ser uma família feliz encontra-se a correr no parque: uma menina, um menino, um homem e uma mulher.	
		Na página 57 um menino encontra-se a atravessar a rua, enquanto outro está no carro a passear. Duas meninas estão a andar de bicicleta e outras duas meninas estão a brincar com uma bola.	
		Na página 84, uma menina com a ajuda de um senhor encontra-se a colocar o lixo no contentor. Para além disto, dois meninos e uma menina estão a regar uma planta no quintal.	
	<b>Privado</b>	Na página 22 encontra-se um menino a lavar os dentes na sua casa de banho.	
		Na página 9 uma menina encontra-se deitada na sua cama com medo do escuro.	

		Na página 21, um menino encontra-se a comer batatas fritas sentado no sofá. Outro menino está deitado na sua cama a visualizar televisão e outra menina na sua cama a dormir. Por fim, um menino encontra-se sentado ao lado daquele que aparenta ser o seu pai.	
		Na página 52 aparece um conjunto de imagens, todas em ambiente privado. Um menino está no seu quarto deitado na cama a apagar a luz do candeeiro. Na sala uma família composta por um menino, uma menina, uma mulher e um homem estão a ver televisão. Na cozinha outra família composta pelos mesmos elementos estão na mesa a tomar o pequeno almoço. E na casa de banho uma menina está a lavar os dentes.	
		Na mesa sentados/as a comer, na página 53, encontra-se uma família composta por uma mulher, um homem, um menino e uma menina.	
Estereótipos nas imagens	<b>Masculinas</b>	5ª Página - pede que a criança assinale com um X o seu género, e nas imagens o menino é uma criança de cor de pele branca e a menina de cor de pele negra	Isto mostra que cada vez mais os manuais escolares estão diversificados, atendendo à cultura de todas as crianças.
		6ª Página – Nesta página pede para ligar as partes do corpo ao corpo do menino. O corpo é um corpo de um menino e não de uma menina. Para além disto, apenas encontramos expostas certas partes do corpo como: orelha, cotovelo, ombro, calcanhar, sobancelhas, pulso,	Não seria importante termos também uma imagem de uma menina para mostrar que apesar de fisicamente diferente são seres humanos iguais, com as mesmas constituições?



		umbigo, joelho e tornozelo.	Também não seria importante expor os órgãos sexuais para mostrar a diferença no corpo humano?
		10º Página – é apresentada a história do “João e o pé do Feijão” e esta encontra-se ilustrada com a imagem do João a subir o pé de feijão.	
		11º Página – não tem	
		12º Página – não tem	
		13º Página – não tem	
		14º Página – Apresenta cinco das personagens da história e pede para as crianças traçarem com cores diferentes o percurso das mesmas até ao local que pertencem na história. O João é visto como um menino com as roupas rasgadas, mas uma criança feliz. O gigante é retratado como quem transmite muito medo, alto, forte, com barba, roupas escuras e com uma cara de zangado.	Aqui é de destacar porque, que na maioria das histórias infantis, o mau é visto como um homem, e para além disto, um homem forte, alto e com barba
		15º Página – não tem	
		16º Página – não tem	
		17º Página – não tem	
		18º Página – não tem	
		19º Página – não tem	
		20º Página – não tem	
		22º Página – esta página é ilustrada com um menino a lavar os dentes	
		23º Página – Nas atividades desta página pede para que as crianças coloquem um X na imagem que se aproxima mais da sua fase de crescimento e todas as imagens são de homens ou rapazes.	
		25º Página – não tem	
		26º Página – não tem	
		27º Página – não tem	
		28º Página – não tem	
		29º Página – não tem	

		30° Página – não tem	
		31° Página – não tem	
		32° Página – não tem	
		33° Página – não tem	
		34° Página – não tem	
		35° Página – não tem	
		36° Página – não tem	
		37° Página – não tem	
		38° Página – não tem	
		39° Página – não tem	
		40° Página – não tem	
		41° Página – não tem	
		42° Página – não tem	
		43° Página – não tem	
		44° Página – Nesta página pede que as crianças identifiquem certas letras numa palavra. Cada palavra é ilustrada por imagens. Uma dessas imagens correspondem a um menino.	
		45° Página – Esta página continua o exercício da página anterior, também aqui tem a imagem de um menino.	
		46° Página – não tem	
		47° Página – não tem	
		48° Página – não tem	
		49° Página – não tem	
		50° Página – não tem	
		51° Página – não tem	
		54° Página – não tem	
		55° Página – não tem	
		56° Página – não tem	
		58° Página – não tem	
		59° Página – não tem	
		60° Página – não tem	
		61° Página – não tem	
		62° Página – não tem	
		63° Página – não tem	
		66° Página – tem a imagem de um rapaz	
		67° Página – não tem	
		68° Página – não tem	
		69° Página – A imagem de um rapaz com uma camisola amarela.	Será que estamos a começar a ver uma diversidade das cores usadas tanto por rapazes como por raparigas?
		70° Página – não tem	

	71° Página – não tem	
	72° Página – Está presente a imagem de um rapaz em desenho animado.	
	73° Página – não tem	
	74° Página – não tem	
	75° Página – Está presente a imagem de um rapaz.	
	76° Página – Encontra-se presente a imagem de um menino em desenho animado.	
	77° Página – não tem	
	78° Página – não tem	
	79° Página – não tem	
	80° Página – não tem	
	81° Página – não tem	
	82° Página – não tem	
	83° Página – não tem	
	85° Página – não tem	
	86° Página – não tem	
	90° Página – não tem	
	91° Página – não tem	
	92° Página – não tem	
	93° Página – não tem	
	94° Página – não tem	
	95° Página – não tem	
	96° Página – não tem	
	97° Página – não tem	
	98° Página – não tem	
	99° Página – não tem	
	100° Página – não tem	
	101° Página – não tem	
	102° Página – não tem	
	103° Página – não tem	
	104° Página – não tem	
	106° Página – não tem	
	107° Página – não tem	
	108° Página – não tem	
	109° Página – não tem	
	110° Página – não tem	
	111° Página – não tem	
	112° Página – não tem	
	113° Página – não tem	
	114° Página – não tem	
	115° Página – não tem	
	116° Página – não tem	
	117° Página – não tem	
	118° Página – não tem	
	119° Página – não tem	
	120° Página – não tem	

		121° Página – não tem	
		122° Página – não tem	
		123° Página – não tem	
		124° Página – não tem	
		125° Página – não tem	
		126° Página – não tem	
		127° Página – não tem	
		128° Página – não tem	12
	<b>Femininas</b>	5° Página – não tem	
		6° Página – não tem	
		10° Página – não tem	
		11° Página – não tem	
		12° Página – não tem	
		13° Página – aparecem duas meninas a brincar muito alegres	
		14° Página – Apresenta cinco das personagens da história e pede para as crianças traçarem com cores diferentes o percurso das mesmas até ao local que pertencem na história. A única mulher apresentada é a mãe do João, que está retratada como uma mulher triste e dona de casa, visto que está um avental vestido.	
		15° Página – não tem	
		16° Página – não tem	
		17° Página – não tem	
		18° Página – não tem	
		19° Página – não tem	
		20° Página – não tem	
		22° Página – não tem	
		25° Página – não tem	
		26° Página – não tem	
		27° Página – não tem	
		28° Página – não tem	
		29° Página – não tem	
		30° Página – não tem	
		31° Página – não tem	
		32° Página – não tem	
		33° Página – não tem	
		34° Página – não tem	
		35° Página – não tem	
		36° Página – não tem	
		37° Página – não tem	
		38° Página – não tem	
		39° Página – não tem	
		40° Página – não tem	
		41° Página – não tem	

		42º Página – não tem	
		43º Página – Nesta página pede que as crianças identifiquem certas letras numa palavra. Cada palavra é ilustrada por imagens. Duas dessas imagens correspondem a duas meninas.	
		44º Página – O exercício continua nesta página e aqui temos a imagem de apenas uma menina.	
		45º Página – não tem	
		46º Página – não tem	
		47º Página – não tem	
		48º Página – não tem	
		49º Página – não tem	
		50º Página – não tem	
		51º Página – não tem	
		54º Página – não tem	
		55º Página – não tem	
		56º Página – não tem	
		58º Página – não tem	
		59º Página – não tem	
		60º Página – não tem	
		61º Página – não tem	
		62º Página – não tem	
		63º Página – não tem	
		66º Página – não tem	
		67º Página – Encontramos a imagem de uma rapariga com um vestido às riscas cor-de-rosa	
		68º Página – Está presente a imagem de uma menina em desenho animado com dois totós no cabelo.	
		69º Página – não tem	
		70º Página – Encontra-se presente a imagem de uma menina.	
		71º Página – Está presente a imagem de uma menina com uma camisola Rosa.	
		72º Página – não tem	
		73º Página – Está presente a imagem de uma menina com uma blusa cor de rosa e um	

		arco cor de rosa no cabelo.	
		74° Página – Está novamente presente uma menina em desenho animado com dois totós no cabelo.	
		75° Página – não tem	
		76° Página – não tem	
		77° Página – não tem	
		78° Página – Está presente a imagem de uma bailarina, com os sapatos, o vestido e o acessório do cabelo, cor-de-rosa.	
		79° Página – não tem	
		80° Página – não tem	
		81° Página – não tem	
		82° Página – não tem	
		83° Página – não tem	
		85° Página – não tem	
		86° Página – não tem	
		90° Página – não tem	
		91° Página – não tem	
		92° Página – não tem	
		93° Página – não tem	
		94° Página – não tem	
		95° Página – não tem	
		96° Página – não tem	
		97° Página – não tem	
		98° Página – não tem	
		99° Página – não tem	
		100° Página – não tem	
		101° Página – não tem	
		102° Página – não tem	
		103° Página – não tem	
		104° Página – não tem	
		106° Página – não tem	
		107° Página – não tem	
		108° Página – não tem	
		109° Página – não tem	
		110° Página – não tem	
		111° Página – não tem	
		112° Página – não tem	
		113° Página – não tem	
		114° Página – não tem	
		115° Página – não tem	
		116° Página – não tem	
		117° Página – não tem	
		118° Página – não tem	
		119° Página – não tem	
		120° Página – não tem	

		121° Página – não tem	
		122° Página – não tem	
		123° Página – não tem	
		124° Página – não tem	
		125° Página – não tem	
		126° Página – não tem	
		127° Página – não tem	
		128° Página – não tem	11
	<b>Mistas</b>	CAPA: Aparece a imagem do “Elfi” (uma personagem masculina) a ler um livro e dentro desse livro saem diversas personagens, praticamente todas elas masculinas, tirando uma menina com um vestindo longo cor-de-rosa. De 8 personagens que saem de dentro do livro, 7 são do sexo masculino e apenas 1 do sexo feminino.	É de destacar que a personagem principal deste livro, o “Elfi” é um menino.
		7° Página – Pede para colocar as imagens no local certo para construir corretamente o texto e as imagens que aparecem para ilustrar o texto tanto são de meninos como de meninas. Apesar disto, nesta página encontramos 2 imagens de rapazes e 1 de uma menina.	
		8° Página – Os meninos e as meninas devem observar as imagens e colocar uma cara triste ou alegre conforme os comportamentos que as crianças estão a ter. É de destacar que nesta página apenas aparece a imagem de duas meninas, em contrapartida de rapazes aparece seis. Tanto meninas como meninos têm atitudes incorretas e corretas neste exercício.	
		9° Página – O exercício pede que as crianças identifiquem os comportamentos que lhes fazem feliz e tristes. Todas as imagens de	As imagens não deveriam ter expressões de felicidade também para as meninas? Os brinquedos não

		meninas expressas são de expressões negativas como tristeza, sofrimento e medo. Enquanto os meninos brincam, alegres e divertidos. É de destacar que nas imagens os brinquedos que o menino brinca é um avião e um carro.	deveriam ser mais diversificados para incentivar a ideia de que os brinquedos são para todos?
		21º Página – Apresenta um conjunto de imagens em que algumas promovem a saúde e outras não. Nestas imagens aparecem meninas e meninos a terem comportamentos adequados e desadequados. Nestas podemos observar 6 rapazes e 4 raparigas. É de destacar que neste conjunto de imagens os rapazes estão todos a ter comportamentos desadequados, enquanto as meninas têm comportamentos adequados.	
		Página 24º - Para conhecerem os cinco sentidos, nesta atividade, as crianças terão de identifica-los através das imagens. Nesta página encontra-se presente a imagem de 4 mulheres e raparigas e apenas de 1 homem.	
		52º Página – Nesta página encontra-se expressa a imagem de um rapaz no seu quarto, de uma rapariga a escovar os dentes e duas imagens de uma família em dois departamentos diferentes da casa (sala e cozinha). Estas famílias são compostas, cada uma delas, por um rapaz e uma rapariga.	
		53º Página – Nesta página encontra-se um conjunto	



		de comportamentos incorretos e corretos. De 6 imagens apenas numa aparece uma rapariga sentada à mesa com o seu irmão, a sua mãe e o seu pai. Nas restantes apenas se encontram rapazes.	
		57º Página – No exercício desta página pede, novamente para as crianças identificarem comportamentos corretos e incorretos. Em quatro imagens diferentes, duas delas estão presentes rapazes, e nas outras duas aparecem duas meninas em cada uma das imagens.	
		64º e 65º Página – Aqui encontra-se presente o “Abecedário maluco de nomes”, com as respetiva imagem em desenho animado das crianças retratadas no abecedário. De todos os nomes e imagens retratados encontramos 11 de rapazes e 12 de raparigas.	
		84º Página – O exercício presente nesta página tem como objetivo que as crianças identifiquem comportamentos corretos e incorretos para o planeta. Nesta página está presente a imagem de uma menina com um vestido azul a colocar o lixo no contentor com aquele que parece ser o seu pai. E noutra imagem estão presentes três crianças, dois meninos e uma menina a plantar uma árvore.	
		Na página 105 podemos observar um conjunto de crianças que estão retratadas na história “O flautista de Hamelin” a caminharem. De entre estas crianças estão	Continuamos a ver uma divisão as cores entre rapazes e raparigas?

		presentes 4 meninas e 3 meninos. É de destacar ainda que as cores das camisolas de três das meninas são cor-de-rosa e da restante amarela, enquanto os capazes usam roupas mais escuras como verde e castanho.	
Linguagem masculina ou linguagem inclusiva		Na página 7 está expresso “Se bonito quero ficar (...)”, remete para o sexo masculino como se apenas estivesse a falar de um rapaz.	Não seria mais correto estar expresso “se bonito ou bonita” quero ficar?
		Na página 9 encontra-se escrito “Conversa com os teus colegas”, novamente a frase está escrita no masculino.	
		Na página 26 está expresso a história intitulada de “O lobo e os sete cabritinhos” e na história as autoras referem-se aos cabritinhos utilizando o masculino. Mas nas imagens ilustrados, conseguimos perceber que também existe cabritinhas na história. Apesar disto, encontra-se escrito “Era uma vez uma cabra que vivia com os seus sete cabritinhos (...)” Na página 30 esta ideia continua a ser expressa, visto que as autoras continuam dizendo “Desenha 1 lobo junto da casa dos cabritinhos”	
		Na página 96 está expresso a imagem de alguns animais e por baixo encontra-se o nome dos animais escritos. Nesta página encontra-se expresso o cão, o coelho, o rato, a cobra e o pássaro.	Aqui encontra-se expresso o nome dos animais no masculino. Ou seja, está escrito cão e não cadela, coelho e não coelha, rato e não rata.
		É de destacar que em muitas páginas, as autoras não usam a palavra meninos para se referirem	Isto significa que estamos a assistir a uma mudança na linguagem para

		a meninas e meninos, mas sim crianças.	promover uma igualdade de género?
<b>Cores e estereótipos</b>		Na página 26 e 27 encontra-se escrita a história de “O lobo e os sete cabritinhos”, na ilustração da imagem é notória a diferença dos cabritinhos para as cabritinhas. Isto porque, uma das cabritinhas se encontra com um vestido rosa longo enquanto a outra se encontra com uma camisola rosa. Em contrapartida os cabritinhos encontram-se com vestes azuis (maioritariamente).	Isto significa que a cor rosa ainda se encontra associada a meninas enquanto a cor azul ainda se encontra associada a rapazes?
		Na página 52 está expressa uma atividade em que as crianças devem unir os objetos ao local da casa a que eles pertencem. Aqui está presente a imagem do quarto de um rapaz e podemos observar que o mesmo é todo azul, aliás a moldura da fotografia também é azul.	A cor azul ainda está associada ao sexo masculino?
		Numa das imagens da página 57 encontram-se duas meninas prontas para andar de bicicleta. Nesta imagem é de destacar que o capacete delas é rosa e a própria bicicleta também é cor-de-rosa.	A cor de rosa ainda de encontra atribuído às meninas?
<b>Histórias e propagação implícita de preconceitos</b>	<b>“João e o pé de feijão”</b>	Esta história conta uma fase da vida de João e da sua mãe em que o menino vende uma vaca, o rendimento da família, para comprar feijões. Mas desses feijões nasceu um gigante pé de feijão, o menino resolveu subi-lo para ver até onde ele ia. Quando chegou ao topo deparou-se com o castelo do «gigante». “A mulher do gigante foi muito bondosa e generosa”	Nesta história infantil encontra-se presente a ideia de que a mulher é bondosa e generosa e o homem é mau. Para além disto encontra-se presente a ideia da mulher dona de casa, cuidadora do lar. Ainda sobressai a ideia da mulher submissa do homem, porque

		<p>assim é caracterizada a mulher na história, enquanto o gigante é visto como um homem mau. Para além disto ainda diz que o gigante quando chegava em casa, sentava-se para comer o jantar que a sua mulher tinha preparado: “O gigante então sentou-se para comer o seu jantar. Depois de ter comido, rugiu «Mulher, traz-me os meus sacos de dinheiro»” e “«Mulher, traz-me a pequena galinha castanha»”.</p>	<p>faz todos os pedidos que o seu marido lhe pede.</p>
	<b>“O lobo e os sete cabritinhos”</b>	<p>Esta história conta a história de sete cabritinhos e da sua mãe. Um lobo intitulado como mau depois de várias tentativas entrou na sua casa e comeu seis cabritinhos. Quando a mãe chegou e se deparou com a casa toda revirada, o único cabritinho sobrevivente contou-lhe o que se tinha passado e mãe abriu a barriga do cabritinho retirou os seus filhos e colocou pedras para substituir e castigar o lobo.</p>	<p>Novamente nesta história temos uma mulher (a mãe) como a heroína e um homem (o lobo) como o mau.</p>
	<b>“Gata-Borracheira”</b>	<p>Era uma vez um senhor viúvo que vivia com a sua filha, mas certo dia resolveu casar. A mulher que escolheu é caracterizada como “falsa e malvada” e tinha duas filhas como “feias e arrogantes”. Pouco tempo depois o homem morreu e a rapariga começou a ser mal tratada pela madrasta e as suas filhas: obrigavam-na a realizar todas as tarefas domésticas e tratavam-na como criado, chamando-a de Gata-Borracheira. Certo dia um principie</p>	<p>Aqui está incutida, ainda, a ideia de que a mulher para se salvar precisa de encontrar um homem. Para além disto, esta mulher precisa de ser bonita, para que o homem se interesse por ela. É, ainda, de destacar que a cor do vestido da rapariga era cor-de-rosa, porque as princesas usam vestidos cor-de-rosa. Esta cor ainda</p>

		<p>que morava num castelo resolveu, juntamente como o seu pai, realizar um baile para encontrar uma mulher que pudesse casar com ele. A Gata-Borracheira não conseguiu comparecer no baile, mas a sua fada-madrinha agitou a varinha de condão e fez aparecer um “fabuloso vestido cor-de-rosa” e uns “sapatinhos de cristal”. A menina teria de voltar à meia noite, a essa hora voltava a transformar-se em “Gata-Borracheira”. Com a sua chegada ao baile o príncipe convidou-a imediatamente para dançar, mas quando a rapariga ouviu as doze badaladas saiu a correr deixando o seu sapato para trás. No dia seguinte o conselheiro do reino bateu de porta em porta para experimentar o sapato a todas as raparigas do reino. A dona do sapato quis experimentá-lo e serviu na perfeição. Quando o príncipe a viu achou-a ainda mais bonita. Poucos dias depois casaram e viveram no maravilhoso castelo.</p>	<p>se encontra muito atribuída a meninas.</p>
	<p><b>“O Soldadinho de Chumbo”</b></p>	<p>Um rapaz recebeu de presente uma caixa de soldados de chumbo, um deles não tinha uma perna. Apesar desta adversidade, erguia-se em sentido, orgulhoso, com a arma ao ombro. Tornou-se o brinquedo favorito do rapaz. Todos os brinquedos do menino ganhavam vida à meia-noite e assim, o soldado apaixonou-se por uma bailarina. Entretanto,</p>	<p>É importante destacar que o brinquedo favorito do rapaz era o soldado de chumbo, o brinquedo fundamentalmente atribuído ao sexo masculino. Mas é também importante referir que o menino tinha uma bailarina como brinquedo, o que</p>

		<p>por acidente, o soldado caiu pela janela do quarto e ficou perdido. Depois de muitas controvérsias regressou a casa, mas o menino já não queria o soldado naquelas condições e atirou-o para a lareira. Através de uma rajada de vento a bailarina ergueu-se pelo ar e rodopiou até às chamas. “O metal derretido do soldadinho e as cinzas quentes da bailarina uniram-se num abraço terno, para nunca mais se separarem.”</p>	<p>mostra que cada vez mais se acaba com os estereótipos dos brinquedos destinados a meninas ou a meninos. Por outro lado, é importante referir que a bailarina derreteu nas chamas pelo soldado. Continua presente a ideia de que uma mulher precisa do homem para viver, para se sentir bem, se não o tem, não é feliz.</p>
	<b>“O flautista de Hamelin”</b>	<p>Uma cidade chamada Hamelin foi atormentada por uma praga de ratos. O chefe da cidade tentou de todas as maneiras acabar com a praga, até que chegou um flautista que lhe disse que com uma recompensa expulsava todos os ratos. O chefe aceitou, então o flautista a tocar a sua flauta expulsou todos os ratos, mas apesar disto o chefe não lhe deu a recompensa. Como forma de vingança, o flautista enfeitiçou com a sua melodia as crianças para que o seguissem para fora da cidade. Apesar disto um menino ficou para trás e no dia seguinte resolveu ir atrás dos amigos, encontrou-os e implorou ao flautista que deixasse os amigos voltarem para casa. O flautista deu a sua flauta ao menino para que ele levasse as crianças de volta à cidade. A partir</p>	<p>A ideia do chefe ainda continua associada ao sexo masculino?</p> <p>É de destacar as expressões masculinas presentes neste texto: “os cidadãos” e não os/as cidadãos/ãs. Também apenas fala dos ratos no seu conjunto, como ratos e não ratos e ratas.</p>

		desse dia, o chefe da cidade e os cidadãos de Hamelim cumpriram as suas promessas.	
	<b>“A cigarra e a formiga”</b>	A história da cigarra e da formiga conta que um conjunto de formigas durante o verão trabalhava arduamente sob o sol escaldante, com cargas enormes às costas: pesados grãos de trigo, pedaços de folhas e sementes maiores do que elas. Uma cigarra passou por elas e questionou porque trabalhavam tanto. Estas responderam que tinham de acumular reservas de comida para o inverno. A cigarra disse que não precisava e continuou a sua cantoria. No inverno, a neve cobriu todas as folhas e não havia nada para a cigarra comer e estava cheia de frio. Posto isto, foi pedir ajuda para as formigas e estas responderam “Não te posso dar as nossas reservas ou não vai haver que chegue para nós. Se cantaste o verão todo, agora podes dançar para te aqueceres”. A cigarra, por causa da sua preguiça, passou fome e frio até à primavera.	

**- Análise do manual: *As Aventuras de João & Maria***

<b>Análise do manual: <i>As Aventuras de João &amp; Maria</i> da Editora Educação Nacional Publicado em dezembro de 2013</b>			
“Elaborado com base nas recentes Metas de Aprendizagem em articulação com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o projeto «As aventuras de João & Maria» visa ser um instrumento atualizado e eficaz para as práticas educativas em contexto pré-escolar. Abrange todas as Áreas de Conhecimento, aliadas ao contexto experimental, contacto com a natureza, favorecimento intergeracional, promoção de valores e integração dos pais no processo educativo da criança.” (Editora Educação Nacional, 2017)			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise</b>	<b>Observações</b>
<b>Representação das profissões</b>	<b>Na linguagem</b>	Na página 74 encontra-se presente um texto sobre o/a jornalista. E esse tempo,	

		que retrata esta profissão, refere-se a este/a profissional no masculino: “O jornalista é aquele”	
		Na página 80 encontra-se expresso um texto relativamente ao/à astronauta. Neste texto, esta profissão é vista como sendo exercida pelo sexo masculino. Isto porque, se encontra presente “viaja fora do mundo metido num foguetão”	
		Na página 92 estão expressos um conjunto de versos com o título “O que quero é ser bombeiro”. No primeiro verso está escrito “Eu cá quando for grande o que quero é ser bombeiro”	Encontra-se escrito bombeiro e não bombeiro ou bombeira. A profissão de bombeiro aqui remete-se para o sexo masculino.
	<b>Nas imagens</b>	Na página 10 encontra-se expressa a imagem de João no campo a cultivar nabos, a realizar a atividade de um agricultor.	Estará a profissão de agricultor relacionada com o sexo masculino?
		Na página 92 o João encontra-se vestido com uma farda de bombeiro.	
		Na página 93 pede que as crianças façam correspondência entre as palavras que rimam. Essas palavras são de profissões e em cada uma delas se encontra a imagem que caracteriza essa profissão. A primeira é um Padeiro, caracterizado por um homem. O segundo é um Lavrador, também caracterizado por um homem. A terceira é uma cabeleireira, em que se encontra uma mulher. O quarto um dentista, que se caracteriza por um homem. A quinta uma professora, em que se encontra uma mulher. A sexta um enólogo, com um homem de bata branca. A sétima um motorista a conduzir o seu autocarro. A oitava uma	Aqui ainda se encontra a ideia de que as profissões são estereotipadas.



		cantora, em que se encontra uma mulher com um vestido rosa e um microfone na mão. A nona um carteiro, a distribuir as suas cartas. A décima um pescador, com uma rede de peixes. A décima primeira uma cozinheira, em que se encontra uma mulher a mexer na sua panela. A décima segunda um biólogo, caracterizado por um homem.	
		Na página 94 a Maria encontra-se vestida de médica com o seu auscultador ao pescoço.	
		Na página 125 encontra-se uma imagem do João à espera para atravessar a estrada, ao lado dele encontra-se um polícia.	A profissão de polícia ainda é uma profissão socialmente masculina?
		Ao longo do livro podemos observar que tanto a Maria como o João são desenhados a exercer várias profissões. Enquanto o João encontra-se presente em imagens a trabalhar no campo, a Maria encontra-se mais na área da pintura.	As imagens do João e da Maria são colocadas propositadamente ao longo do livro? O João encontra-se com funções socialmente desempenhadas pelo sexo masculino e a Maria pelo sexo feminino?
<b>Atividades desiguais</b>		Na página 14 encontra-se presente uma atividade, nesta atividade pede o seguinte: “identifica, designa e localiza corretamente diferentes partes externas do corpo e reconhece a sua identidade sexual”. Isto tem como objetivos: “ desenvolver a capacidade de observação e identificação de partes do corpo; reconhecer a sua identidade sexual”. Apesar disto, a imagem que pedem para realizar este	Esta atividade é fundamental para que as crianças comecem a perceber aquilo que têm de diferente do sexo oposto e que isso não pode ser visto como inferior, mas sim como diversidade.

		exercício é apenas a imagem do João.	
		Na página 45 e 46 encontra-se presente uma atividade em que as crianças encontram uma tabela correspondente ao João e à Maria. Nesta o João e a Maria encontram-se com roupas diferenciadas em cada dia da semana. Um dos objetivos desta atividade é "Identificar e nomear as peças de vestuário consoante o género"	Aqui, encontra-se bastante presente a ideia da existência de estereótipos de género na forma de vestir das crianças.
<b>Comportamentos Agressivos</b>		No manual encontramos duas imagens masculinas com comportamentos agressivos e uma imagem feminina com comportamentos agressivos.	
	<b>Feminino</b>	Uma menina está a empurrar um menino	
	<b>Masculino</b>	Um menino encontra-se a ser agressivo, gritando ao ouvido de uma menina.	
<b>Brincadeiras/brinquedos segundo o género</b>		Página 4 – Podemos observar nesta página a Maria e o João a brincarem numa divisão da casa. A Maria encontra-se a brincar com uma boneca enquanto o João está a brincar com uma bola.	Os brinquedos ainda se encontram estereotipados?
		Página 32 – A Maria está a brincar com um conjunto de figuras geométricas.	
		Página 34 – O João está a analisar um livro designado de "Lengalengas".	
		Página 50 – A Maria está a brincar com um papagaio de papel.	
		Página 72 – O João e a Maria estão a analisar um livro.	
		Página 78 – A Maria está a pintar um quadro.	
		Página 80 – O João está a olhar por um telescópio.	
		Página 84 – O João está a analisar um globo.	

		Página 86 – O João e a Maria estão a andar de bicicleta.	
		Página 95 e 96 – A Maria e o João estão a brincar no parque.	
		Página 108 – A Maria está a esfolhear um livro.	
		Página 110 – O João está a brincar com uma bola.	Será este brinquedo ainda destinado socialmente a meninos?
		Na página 122 o João encontra-se a brincar com um barquinho feito de papel.	
		Na página 127 encontra-se o João e a Maria a jogar à bola na praia.	
		Na página 128 apenas está presente o João a brincar com a bola na praia.	
		Podemos observar ao longo deste manual várias brincadeira agressivas por parte tanto de rapazes como raparigas. Aqui, irei contabilizar quantas dessas brincadeiras são exercidas por rapazes e quantas são exercidas por raparigas. Brincadeiras agressivas dos meninos: 1 Brincadeiras agressivas das meninas: 1	
Contexto em que surgem	<b>Público</b>	A página 6 completa a imagem de João a colocar um papel no caixote do lixo público	
		Na página 10 encontra-se expresso a imagem de João como agricultor a cultivar no campo, num espaço público.	
		Na página 18, a Maria aparece no exterior junto de folhas e árvores que representam o Outono.	
		Na página 20, a João encontra-se à volta de espigas de milho no campo.	

		Na página 22, a Maria está a olhar para um espantalho, no campo.	
		A Maria, na página 28, encontra-se a comer castanhas junto a uma fogueira realizada no exterior.	
		Na página 38, o João está a construir bonecos de neve junto de um alto coberto de neve.	
		O João, na página 42, apresenta-se com o seu guarda-chuva, visto estar a chover muito no exterior e ele precisa de se abrigar.	
		Na página 44, a Maria também se encontra com o seu guarda chuva aberto a refugiar-se da chuva.	
		Na página 50, a Maria apresenta-se com o seu cata-vento na mão, pronta para brincar com ele.	
		Na página 56 a Maria está no campo a contemplar o arco-íris que apareceu.	
		A Maria, na página 60, aparece a regar uma planta no quintal.	
		Na página 62, o João está a caminhar perto de uma floresta com um sinal a dizer que a direção que este vai é Viseu.	
		Na página 64, a Maria está no campo a brincar com pássaros.	
		Na página 66, o João encontra-se no campo com uma joaninha na mão.	
		O João está no campo a arrancar uma planta do solo, na página 70.	
		Na página 80, o João encontra-se a visualizar as estrelas com o telescópio.	
		Na página 100, a Maria encontra-se ao lado de um contentor do lixo de reciclagem, que apenas se encontra em ambiente público.	

		Na página 116, a Maria está na praia a construir castelos na areia.	
		A Maria, na página 120, está no campo ao lado de um pica-pau.	
		Na página 124 a Maria está na selva.	
		Na página 125 o João encontra-se na rua à espera para passar a passadeira.	
		Na página 126 encontramos novamente o João na rua com um semáforo vermelho para os peões ao seu lado.	
		Na página 128, o João está a brincar com uma bola na praia.	
	<b>Privado</b>	Na página 12 a Maria encontra-se na casa de banho a lavar os seus dentes, a tratar da sua higiene.	
		Na página 14 o João está a dançar em frente ao espelho dentro de uma casa.	
		Na página 40, a Maria aparece ao lado da sua árvore de natal, dentro da sua casa.	
		Na página 90, o João está na sala de uma casa ao lado de um relógio.	
<b>Estereótipos nas imagens</b>	<b>Masculinas</b>	Página 2 – não tem	
		Página 3 – não tem	
		Página 6 - Encontra-se presente o João a colocar o lixo no contentor.	
		Página 7 – não tem	
		Página 8 – não tem	
		Página 9 – não tem	
		Página 10 – Encontra-se presente o João a cultivar no campo, com as galochas, camisa e calções azuis e um chapéu. Esta página conta a história do nabo gigante e para retratar esta história está escrito que as características da mulher são: “alta, gorda e velhota”.	

		Página 11 – não tem	
		Página 12 – não tem	
		Página 13 – Encontra-se presente um exercício em que metade do João já se encontra desenhado e as crianças terão de desenhar a outra metade.	
		Página 14 – Encontra-se presente o João em frente ao espelho a dançar.	
		Página 17 – não tem	
		Página 18 – não tem	
		Página 19 – não tem	
		Página 20 – Encontra-se expressa a imagem do João no campo em torno de espigas de milho.	
		Página 21 – não tem	
		Página 22 – não tem	
		Página 23 – não tem	
		Página 24 – não tem	
		Página 25 – não tem	
		Página 26 – Nesta página encontra-se o João a tocar tambor.	
		Página 27 – não tem	
		Página 28 – não tem	
		Página 29 – não tem	
		Página 30 – Encontra-se o João com um objecto hímen na sua mão.	
		Página 31 – não tem	
		Página 32 – não tem	
		Página 33 – não tem	
		Página 34 – Nesta página encontra-se o João com um livro aberto a olhar para ele.	
		Página 35 – Nesta página pede que as crianças identifiquem o oposto e preencham cada casa com o comportamento oposto observado. Dentro de cada casa encontramos o João e as crianças devem desenhar o oposto da posição em que ele se encontra. Nesta página encontramos 3 vezes a imagem do João.	
		Página 36 – não tem	
		Página 37 – não tem	
		Página 38 – Já é Inverno e o João aparece com o seu	

		cachecol cor de vinho, um casaco azul e um gorro também azul, umas calças castanhas e uns sapatos também castanhos. Por de trás dele encontra-se um boneco de neve.	
		Página 39 – não tem	
		Página 40 – não tem	
		Página 41 – não tem	
		Página 42 – Encontra-se o João na chuva com o seu guarda-chuva azul.	O guarda-chuva do João é azul.
		Página 43 – não tem	
		Página 44 – não tem	
		Página 46 – não tem	
		Página 47 – não tem	
		Página 48 – Encontra-se presente o João com o uma camisola e calças azuis, um casaco amarelo e um recipiente para realizar uma experiencia na mão.	
		Página 49 – não tem	
		Página 50 – não tem	
		Página 51 – não tem	
		Página 52 – Nesta página encontra-se presente o João a fazer festas a um cão ou uma cadela.	
		Página 53 – não tem	
		Página 55 – não tem	
		Página 56 – não tem	
		Página 57 – não tem	
		Página 58 – Esta página faz referência ao Carnaval e encontra-se presente o João vestido de palhaço.	
		Página 59 – não tem	
		Página 60 – não tem	
		Página 61 – não tem	
		Página 62 – Nesta página encontra-se presente a musica “A caminho de Viseu” e aparece o João com uma placa a dizer “Viseu” e a caminhar na sua direção.	
		Página 63 – não tem	
		Página 64 – não tem	
		Página 65 – não tem	
		Página 66 – Está presente o João no campo com uma Joaninha na mão e	

		borboletas e um pássaro a voar.	
		Página 67 – não tem	
		Página 68 – não tem	
		Página 69 – não tem	
		Página 70 – Encontra-se o João a plantar as suas plantas no campo.	
		Página 71 – não tem	
		Página 73 – não tem	
		Página 74 – não tem	
		Página 75 – não tem	
		Página 76 – Na página referente ao dia do pai aparece o João de mãos dadas com o seu pai. Ambos estão a usar uma camisola verde, calças azuis e sapatilhas brancas. Nesta página, festeja-se o dia do pai, com um texto dedicado ao pai. Encontra-se expresso “O meu pai é ótimo. O meu pai não tem medo de nada, nem sequer do Lobo Mau. Ele é capaz de saltar por cima d Lua e de andar na corda bamba (sem sair). Ele é capaz de lutar com gigantes ou de ganhar facilmente a corrida dos pais no dia dos desportos. O meu pai é ótimo. O meu pai é capaz de correr como um cavalo e de nada como um peixe. Ele é forte como um gorila e alegre como um hipopótamo. O meu pai é ótimo. O meu pai é tão grande como uma casa. O meu pai adora-me.”	Encontra-se presente a ideia de que o pai é grande e forte, capaz de proteger o filho ou a filha de todas as pessoas.
		Página 77 – não tem	
		Página 78 – não tem	
		Página 79 – não tem	
		Página 80 – Aparece o João a ver pelo telescópio Nesta página, encontra-se presente uns versos sobre os/as astronautas e diz: “É que o tempo foi passando E o homem quis saber mais Vai daí, sempre estudando	Nestes versos está presente a ideia de que o Homem, um ser do sexo masculino foi à lua e foi o único responsável por



		Fez as naves espaciais.  Se a vontade foi a tua Talvez um dia com sorte Vás com ele até à Lua Sem visto no passaporte!”	esse fenómeno incrível.
		Página 81 – não tem	
		Página 82 – não tem	
		Página 83 – não tem	
		Página 84 – Nesta página é o dia da terra e o João encontra-se com um globo na mão.	
		Página 85 – não tem	
		Página 87 – não tem	
		Página 89 – não tem	
		Página 90 – O João aparece ao lado de um relógio gigante de sala	
		Página 91 – não tem	
		Página 92 – Na página 92 aparece o João vestido de bombeiro.	Porque que nesta página aparece o João e não a Maria? A profissão de bombeiro encontra-se, ainda, destinada socialmente ao sexo masculino?
		Página 93 – não tem	
		Página 94 – não tem	
		Página 97 – Encontra-se presente o João no início de um trajeto que a criança tem de traçar.	
		Página 98 – Encontra-se presente o João com uma imagem do meio ambiente na mão, a incentivar que todas as crianças não poluam.	
		Página 99 – não tem	
		Página 100 – não tem	
		Página 101 – não tem	
		Página 102 – Aparece o João com calções verdes e camisa verde a comer bolachas.	
		Página 103 – não tem	
		Página 104 – não tem	
		Página 105 – não tem	

		Página 106 – O João está a utilizar o seu computador azul.	
		Página 107 – não tem	
		Página 108 – não tem	
		Página 109 – não tem	
		Página 110 – O João está a jogar futebol com o seu chapéu vermelho, camisola vermelha e calções azuis.	Ainda existem brincadeiras destinadas a meninos e outras a meninos?
		Página 111 – não tem	
		Página 113 – não tem	
		Página 114 – Encontra-se presente o João ao lado do seu avô. Esta página faz referência ao dia dos avós, mas o texto e a imagem mencionam apenas o avô: “o meu avô é muito alto”; “o meu avô é pasteleiro”. Para além disto, podemos observar o João abraçado ao seu avô.	
		Página 115 – não tem	
		Página 116 – não tem	
		Página 117 – não tem	
		Página 118 – O João tem na cabeça um chapéu feito de papel e está a brincar com um conjunto de figuras geométricas.	
		Página 119 – não tem	
		Página 120 – não tem	
		Página 121 – não tem	
		Página 122 – O João está a fazer objetos de papel. Acabou de fazer um barquinho.	
		Página 123 – não tem	
		Página 124 – não tem	
		Página 125 – Encontra-se o João no passeio, à espera para atravessar a estrada.	
		Página 126 – Agora noutra perspetiva, mas encontra-se novamente o João à espera para atravessar a rua.	
		Página 128 – Encontra-se o João sozinho a jogar futebol.	O jogo de futebol ainda de encontra socialmente atribuído a uma brincadeira de menino?

		Página 130 – não tem	
		Página 131 – não tem	
		Página 132 – não tem	
		Página 133 – não tem	
		Página 135 – não tem	
		Página 136 – não tem	
		Página 137 – não tem	
		Página 138 – não tem	
		Página 139 – não tem	
		Página 140 – não tem	
		Página 141 – não tem	
		Página 142 – não tem	
		Página 143 – não tem	
		Página 144 – não tem	
		Página 145 – não tem	
		Página 146 – não tem	
		Página 147 – não tem	
		Página 148 – não tem	
		Página 149 – não tem	
		Página 150 – não tem	
		Página 151 – não tem	
		Página 152 – não tem	33
	<b>Femininas</b>	Página 2 – não tem	
		Página 3 – não tem	
		Página 6 – não tem	
		Página 7 – não tem	
		Página 8 – Podemos observar a Maria a comer uma pera.	
		Página 9 – não tem	
		Página 10 – não tem	
		Página 11 – não tem	
		Página 12 – Podemos observar uma menina a lavar os seus dentes.	
		Página 13 – não tem	
		Página 14 – não tem	
		Página 17 – não tem	
		Página 18 – Podemos observar a Maria num dia de Outono com o seu casaco azul, calças cinzentas e sapatos azuis.	
		Página 19 – não tem	
		Página 20 – não tem	
		Página 21 – não tem	
		Página 22 – Encontra-se expressa a imagem da Maria no campo ao lado de um espantalho.	
		Página 23 – não tem	
		Página 24 – Nesta página a Maria vestiu a pele de uma	

		pintora e está a começar a pintar um lindo quadro.	
		Página 25 – não tem	
		Página 26 – não tem	
		Página 27 – não tem	
		Página 28 – Aqui está presente a Maria a comer as suas castanhas, com uma fogueira ao lado para assar castanhas.	
		Página 29 – não tem	
		Página 30 – não tem	
		Página 31 – não tem	
		Página 32 – Nesta página a Maria está com figuras geométricas a descobrir qual o nome de cada uma delas.	
		Página 33 – não tem	
		Página 34 – não tem	
		Página 35 – não tem	
		Página 36 – Nesta página encontra-se a história de um elefante e aparece a Maria com esse elefante atrás dela.	
		Página 37 – não tem	
		Página 38 – não tem	
		Página 39 – não tem	
		Página 40 – É Natal e a Maria aparece com uma camisola com um pai natal e um casaco vermelho, umas calças azuis e umas botas de neve e um aquecedor de orelhas, a montar a sua árvore de Natal.	
		Página 41 – não tem	
		Página 42 – não tem	
		Página 43 – não tem	
		Página 44 – Nesta página tem a imagem da Maria a abrigar-se com o seu guarda-chuva cor-de-rosa.	O guarda-chuva da Maria é cor-de-rosa.
		Página 46 – Nesta página encontra-se a história de um imperador que tinha uma grande paixão por roupas e aparece a Maria ao lado da farda do imperador.	
		Página 47 – não tem	
		Página 48 – não tem	
		Página 49 – não tem	

		Página 50 – A Maria encontra-se nesta página com um papagaio amarelo de papel na mão.	
		Página 51 – não tem	
		Página 52 – não tem	
		Página 53 – não tem	
		Página 55 – não tem	
		Página 56 – Encontra-se a Maria numa montanha com o arco-íris atrás.	
		Página 57 – não tem	
		Página 58 – não tem	
		Página 59 – não tem	
		Página 60 – Encontra-se presente a Maria a regar uma planta.	
		Página 61 – não tem	
		Página 62 – não tem	
		Página 63 – não tem	
		Página 64 – Está presente a Maria no campo junto de passarinhos.	
		Página 65 – não tem	
		Página 66 – não tem	
		Página 67 – não tem	
		Página 68 – Estamos no dia do teatro e aparece a Maria a fazer um teatro com marionetas na mão.	
		Página 69 – não tem	
		Página 70 – não tem	
		Página 71 – não tem	
		Página 73 – não tem	
		Página 74 – Esta página faz referência ao dia do Jornalista e aparece a Maria com um vestido cor-de-rosa a desfolhar o jornal.	
		Página 75 – não tem	
		Página 76 – não tem	
		Página 77 – não tem	
		Página 78 – A Maria aparece com um vestido azul às bolinhas a pintar um quadro.	
		Página 79 – não tem	
		Página 80 – não tem	
		Página 81 – não tem	
		Página 82 – Nesta página chegou a Páscoa e aparece a Maria com uma cesta cheia de ovos da Páscoa.	
		Página 83 – não tem	

		Página 84 – não tem	
		Página 85 – não tem	
		Página 87 – não tem	
		Página 88 - É o dia da Mãe e a Maria aparece de mão dada com a sua mãe. No que concerne à mão encontra-se escrito: “A minha mãe é uma cozinheira fantástica e uma malabarista brilhante. É uma grande pintora e a mulher mais forte do mundo! É mesmo ótima, a minha mãe. E é uma fada boa. Quando estou triste, ela consegue pôr-me feliz. É capa de cantar como um anjo e rugir como um leão. Podia ser uma estrela de cinema, mas é a minha mãe. É uma supermãe. E faz-me rir. Muito. Eu adoro a minha mãe. E sabem que mais? A minha mãe adora-me.”	Relativamente à mãe apesar de a elogiar bastante, também fala das suas qualidades como dona de casa. A mulher, a mãe ainda se encontra atribuída a dona de casa?
		Página 89 – não tem	
		Página 90 – não tem	
		Página 91 – não tem	
		Página 92 – não tem	
		Página 93 – não tem	
		Página 94 – Encontra-se a Maria vestida de médica.	
		Página 97 – não tem	
		Página 98 – não tem	
		Página 99 – não tem	
		Página 100 – Encontra-se a Maria ao lado de um ecoponto de reciclagem.	
		Página 101 – não tem	
		Página 102 – não tem	
		Página 103 – não tem	
		Página 104 – A Maria encontra-se com uma bandeira na mão de Portugal.	
		Página 105 – não tem	
		Página 106 – não tem	
		Página 107 – não tem	
		Página 108 – A Maria, nesta página, está a escrever no seu livro.	
		Página 109 – não tem	
		Página 110 – não tem	

		Página 111 – não tem	
		Página 113 – não tem	
		Página 114 – não tem	
		Página 115 – não tem	
		Página 116 – Nesta página, a Maria está na praia com um fato de banho verde e uma chapéu verde, a brincar com o seu balde e a sua pá na areia.	
		Página 117 – não tem	
		Página 118 – não tem	
		Página 119 – não tem	
		Página 120 – A Maria está com calções rosa e camisola branca no campo com um pica-pau na árvore.	
		Página 121 – não tem	
		Página 122 – não tem	
		Página 123 – não tem	
		Página 124 – Encontra-se a Maria vestida de exploradora no meio da selva.	
		Página 125 – não tem	
		Página 126 – não tem	
		Página 128 – não tem	
		Página 131 – não tem	
		Página 132 – A Maria está com um manjerico de S.João na mão.	
		Página 133 – não tem	
		Página 135 – não tem	
		Página 136 – não tem	
		Página 137 – não tem	
		Página 138 – não tem	
		Página 139 – não tem	
		Página 140 – não tem	
		Página 141 – não tem	
		Página 142 – não tem	
		Página 143 – não tem	
		Página 144 – não tem	
		Página 145 – não tem	
		Página 146 – não tem	
		Página 147 – Aparece uma menina a fazer yoga.	
		Página 148 – não tem	
		Página 149 – não tem	
		Página 150 – não tem	
		Página 151 – não tem	
		Página 152 – não tem	29
	<b>Mistas</b>	CAPA: Aparece o João e a Maria (personagens	

		principais do livro) a observar um livro.	
		Na primeira página deste manual encontra-se uma apresentação das personagens principais: O João e a Maria. O João com uma camisola vermelha, calças de ganga e sapatilhas azuis. A Maria de camisola verde, calções azuis e sapatos pretos. É ainda de destacar que o João é de cor de pele branca enquanto a Maria é negra.	Podemos estar perante uma mudança a nível das cores e vestuário de menina e menino? A Maria não está vestida apenas de cor-de-rosa e o João de azul. É importante, ainda, ter em conta a diversidade cultural existente. As crianças típicas em manuais escolares não são mais meninos e meninas de cor de pele branca.
		Página 4 – Podemos observar nesta página a Maria e o João a brincarem numa divisão da casa.	
		Página 5 – Estão expressas imagens de meninas e meninos para que as crianças possam pintar. Podemos observar uma menina e um menino a comer um bolo, com um contentor de reciclagem para poderem separar o lixo. Numa segunda imagem temos um adulto a ler um livro para as crianças. Em seguida, observamos uma menina a empurrar um menino. E por fim, assistimos as crianças a brincar no escorrega.	
		Na página 15 encontram-se expressas 5 imagens do João e da Maria. Na primeira os dois estão a comer fruta, na segunda a ver o lago, na terceira o João está a gritar no ouvido da Maria, na quarta estão a cheirar uma flor e na quinta	



		estão a fazer festas a um(a) gato(a).	
		Na página 16 podemos ver o João e a Maria a brincar. O João encontra-se com uma venda nos olhos, enquanto a Maria lhe mostra o caminho.	
		Página 45 – Está presente uma tabela em que a Maria e o João se apresentam com roupas diferentes em cada dia da semana. Podemos ver a Maria e o João com cores parecidas nas roupas, predominantemente azul e vermelho.	
		Na página 54 é visível o João e a Maria a darem um abraço.	
		A página 72 faz referência ao dia do livro infantil e aparece o João ao lado da Maria desfolhar um livro.	
		Página 86 – O João e a Maria estão a andar de bicicleta. A Maria tem uma bicicleta azul, um chapéu branco com uma fita cor-de-rosa, camisola vermelha, calças azuis e sapatilhas brancas. O João está a andar numa bicicleta vermelha, com um chapéu vermelho, camisola e calças azuis e umas sapatilhas brancas.	
		Página 95 – O João e a Maria estão a brincar no parque. Os dois de roupas azuis.	
		Página 94 – Encontramos novamente o João e a Maria a brincar no parque.	
		Página 112 – Encontra-se o João e a Maria a ler um livro e a observar as suas imagens.	
		Página 127 – O João e a Maria estão na praia a brincar com uma bola. O João tem uns calções e um chapéu azul e a Maria um	

		bikini e um chapéu amarelo.	
		Página 129 – Encontra-se a imagem do João e da Maria para que as crianças desejam objetos de festas populares junto deles.	
		Página 130 – O João e a Maria encontram-se num arraial de S.João.	
		Página 134 – O João e a Maria estão a dizer adeus, porque as férias começaram.	
Linguagem masculina ou linguagem inclusiva		O título deste livro designa-se de “As aventuras de João & Maria”. É de destacar que o nome João encontra-se primeiro que o nome Maria.	
		Na página 1 encontra-se expresso um texto de apresentação do livro. Nesta página as autoras não se referem às crianças como masculino, mas sim “amigo(a)”. Apesar disto, no decorrer do texto de apresentação já se encontra presente linguagem apenas masculina como “juntos vamos aprender”.	Aqui já se encontra presente uma mudança ao nível da linguagem? Apesar de um esforço para englobar tanto meninas como meninos, a verdade é que nem sempre é conseguida.
		Na página 4 encontra-se expresso “Tens direito a uma nacionalidade e o direito de conheceres e seres educado pelos teus pais.” Aqui, encontra-se novamente a frase escrita no masculino. Para além de não ter escrito educado/a, também não se faz alusão ao pai e à mãe, mas sim aos pais.	
		Na página 6 encontra-se novamente expresso uma linguagem masculina, como por exemplo, quando	

		diz “Se te cruzas com um vizinho”	
		Na página 12 podemos ler a seguinte quadra: “Lavo as mãos De manhã cedo Os dentes ao acordar Penteio-me muito bem Para bonito ficar” Aqui podemos ver o termo “bonito”, ou seja a palavra utilizada no masculino. Apesar disto, a imagem presente é de uma menina a lavar os dentes.	Aqui vemos a palavra no masculino, como se este livro apenas estivesse destinado a meninos.
		Podemos ver ao longo do livro que quando são proferidas personagens imaginárias elas são referidas no masculino. Por exemplo, na página 50 encontra-se expressa a história do Senhor Vento.	
		Na página 54 encontra-se expresso como atividade “Fazer o registo gráfico dos melhores amigos”. Ainda nesta página encontra-se expresso os objetivos da atividade e um deles é “Evidenciar os seus sentimentos e emoções na relação com os outros”. Novamente aqui podemos observar uma frase no masculino.	Não se encontra expresso em vez de melhores amigos, melhor amigo e melhor amiga, por exemplo.
		Na página 58 encontra-se escrito um verso sobre o Carnaval, em que se encontra escrito “Tapo a cara e a seguir corro atrás dos meus colegas (...) E todos muito animados!”. Esta frase é escrita no masculino, as autores referem “meus colegas” e “todos muito animados”, englobando meninos e meninas.	

<b>Cores e estereótipos</b>		Podemos ver, ao longo deste livro, que a Maria nas suas roupas utiliza cores bastantes diversificadas, não se prendendo apenas ao rosa como é esperado socialmente de uma menina. Mas no que respeita ao João, apesar de o podermos ver com roupas com diversas cores, nunca se encontra vestido de rosa e cores mais claras, utilizadas com mais frequência pelo sexo feminino.	
<b>Histórias e propagação implícita de preconceitos</b>	“Elmer”	Na página 36 encontra-se expresso a história de uma manada de elefantes. Todos os elefantes eram diferentes: altos ou baixos, magros ou gordos, mas todos felizes e da mesma cor, há excepção de um que era aos quadrados. Apesar desta diferença era o mais divertido e fazia o dia dos outros elefantes mais sorridentes.	Esta história mostra que apesar das diferenças podemos ser todos felizes. O estranho não pode ser visto como algo negativo.
	O casamento da franga	Esta história retrata o casamento da franga com um gato. Um certo dia o pai da galinha questionou a sua esposa “Quando casaremos a nossa filhinha?” e depois questionou “Agora o noivo, onde o arranjaremos?” e neste momento saltou o gato do outro lado do muro a dizer que casaria.	A franga precisava de um noivo para ser feliz? Ela não decide se quer ou não casar e qual o noivo que quer para si?

**Apêndice IV: Análise de Conteúdo das notas de terreno à observação nos jardins-de-infância**

Análise de Conteúdo das Nota de Terreno à Observação nos Jardins-de-Infância			
Categoria	Subcategoria	Excerto	Observações
1. Os espaços do jardim-de-infância	Estereótipos de gênero e organização dos espaços do jardim-de-infância	“As paredes estavam cobertas de desenhos realizados pelas crianças que frequentavam aquele local. O espaço era bastante acolhedor com frases de boas vindas e com sofás para que as pessoas conseguissem aguardar confortáveis” (N.T. 1, 6 de novembro de 2017)	
		“o dia começou, como todos os outros, numa sala pequena e quadrada, com bancos muito confortáveis ao redor para que as crianças pudessem assistir a filmes de desenhos animados” (N.T. 2: 2)	
		“uma sala bastante pequena com bancos almofadadas ao seu redor em que visualizavam os desenhos animados” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).	
		“Todas as crianças se dirigiram à cantina para o horário do prolongamento. Pela inexistência de uma sala para este horário, a cantina transforma-se numa sala para que todas as crianças brinquem” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).	
		“quando entrei na sala da entrada, destinada à visualização de desenhos animados” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).	
		“quando cheguei e me deparei com as crianças a brincar no parque principal, nos escorregas, nos baloiços e nos cavalinhos” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).	
		“a animadora socioeducativa dirigiu-se para o pátio com	

		cobertura no exterior do jardim-de-infância” (N.T. 29, 21 de fevereiro de 2018).	
	<b>Divisão dos espaços/objetos da sala e diferença de gênero</b>	<p>“Todos/as realizaram brincadeiras com construções: uma menina e um menino foram montar um puzzle enquanto os/as restantes meninos/as brincaram com construções de legos. Estas brincadeiras não eram nada estereotipadas, brincando todos/as uns/umas com os/as outros/as” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“crianças foram para a sala brincar livremente com o que quisessem: os meninos brincaram com as construções, enquanto três meninas foram para a casinha das bonecas, as restantes estavam numa mesa a desenhar” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“Foi neste momento de observação das casinhas das bonecas que me deparei com uma cartolina colada, neste espaço, que dizia que neste espaço as crianças iam ser mães e papás. Mas, apesar de referir que este espaço se destina aos dois géneros, a verdade é que em todas as fotos que serviram para ilustrar apenas se encontram presentes meninas. Aqui encontra-se claramente presente a ideia de que as meninas ainda estão associadas ao trabalho doméstico” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“Dois meninos resolveram fazer recortes em revistas, outro escolheu a área dos puzzles juntamente com outra menina, enquanto outra das meninas foi para a plasticina e quatro meninas juntamente com um rapaz foram para a casinha. Observei atentamente</p>	

	<p>este espaço” (N.T. 6, 22 de novembro de 2017).</p> <p>“deparei-me com as imagens que caracterizam as atividades existentes ao longo da semana. A segunda-feira é o dia da dança e na imagem é visível uma menina, com uma saia e os braços no ar, para caracterizar este dia. A terça-feira é o dia da ginástica e neste dia já é visível um menino com várias bolas à sua volta, a brincar com elas. Ainda as atividades são diferenciadas conforme o género? A dança é ainda destinada a meninas enquanto o desporto em si a rapazes?” (N.T. 7, 27 de novembro de 2017).</p> <p>“Um menino e duas meninas dirigiram-se, um/a de cada vez ao quadro das pinturas com tintas para realizar um desenho. Um menino e uma menina ficaram na mesa da plasticina a brincar com este material” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p> <p>“A professora escolheu dois meninos e duas meninas para ir para a casinha. Um menino e uma menina para brincar nas construções” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p> <p>“Foi neste momento de observar que me apercebi de um desenho colocado neste espaço para retratar o que este significa. Este desenho continha três meninas, foi desenhado pelas crianças da sala. Ou seja, este desenho parece representar as pessoas a que este espaço se destina: apenas a meninas” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p> <p>“Duas meninas e dois meninos brincaram na plasticina, três meninos na área das</p>	
--	--	--

		<p>construções e um menino e uma menina na casinha” (N.T. 9, 4 de dezembro de 2017).</p> <p>“Neste momento apenas uma menina se encontra na área da casinha, a brincar com uma boneca. Dois meninos estavam na área das construções. Os/As restantes encontravam-se na mesa à volta da professora, a ver o que os/as seus/suas colegas faziam” (N.T. 9, 4 de dezembro de 2017).</p> <p>“duas meninas quiseram ir para a área da casinha, dois rapazes para as construções e duas meninas para os puzzles, os/as restantes continuaram as atividades de Natal” (N.T. 10, 6 de dezembro de 2017).</p> <p>“Duas meninas foram para a casinha durante cerca de 10 minutos, quatro rapazes estiveram na área das construções e os/as restantes estavam na mesa dos puzzles” (N.T. 11, 11 de dezembro de 2017).</p> <p>“Esta sala [do prolongamento] apenas é composta por uma mesa de construções, um espaço para visualizarem televisão, uma cama para bonecas e um espaço com alguns legos para construírem” (N.T. 11, 11 de dezembro de 2017).</p> <p>“Um menino estava a construir puzzles. Quatro meninas estavam na mesa a desenhar. Três meninos estavam na área das construções” (N.T. 15, 20 de dezembro de 2017).</p> <p>“três meninos e uma menina dirigiram-se aos puzzles; dois meninos foram para as construções; cinco meninas nos desenhos e duas meninas e dois</p>	
--	--	---	--



		<p>meninos na casinha” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“As meninas abandonaram a área da casinha e uma foi para a plasticina e a outra para a área da construção” (N.T. 17, 8 de janeiro de 2018).</p> <p>“nenhum menino ou menina se dirigiu à área da casinha. Um conjunto de cinco rapazes estava na área das construções, três meninas e um menino estava a fazer puzzles e os/as restantes estavam a desenhar” (N.T. 17, 8 de janeiro de 2018).</p> <p>“quatro meninas estavam a construir puzzles, três meninos encontravam-se na área das construções e os restantes meninos e meninas estavam a pintar um desenho alusivo ao dia de reis, pintando os três reis magos” (N.T. 17, 8 de janeiro de 2018).</p> <p>“quatro meninas escolheram a casinha para brincar, cinco rapazes a área das construções, uma menina dirigiu-se à biblioteca e os restantes meninos e meninas ficaram na mesa a pintar um desenho” (N.T. 18, 10 de janeiro de 2018).</p> <p>“três meninas ficavam a desenhar, um menino e uma menina foram para a área das construções e uma menina foi para a biblioteca” (N.T. 18, 10 de janeiro de 2018).</p> <p>“Na casa das bonecas ninguém quis brincar, duas meninas dirigiram-se à mesa da plasticina e dois meninos estavam nas construções” (N.T. 19, 15 de janeiro de 2018).</p> <p>“Uma menina e um menino estavam na área da plasticina. Três rapazes estavam na área</p>	
--	--	--	--

		<p>das construções e outros dois na área da garagem. Para finalizar duas meninas e um menino estavam a construir puzzles” (N.T. 19, 15 de janeiro de 2018).</p> <p>“Quatro meninas encontravam-se na área da casinha, dois meninos estavam a jogar no computador existente na sala e uma menina estava na área dos puzzles” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“quatro meninas escolheram a casinha; dois meninos as construções; dois meninos e uma menina a área dos puzzles e 4 meninas e 3 meninos os desenhos. Eu fiquei a ajudar uma menina e um menino a construir puzzles” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“três rapazes e três raparigas encontravam-se na casinha, dois rapazes estavam a construir puzzles, um rapaz encontrava-se na garagem a brincar com os carros, uma menina estava na plasticina, um menino a desenhar, dois meninos nos legos e duas meninas no quadro de giz a fazer desenhos” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“deparei-me com um cartão com o título de «Sala dos Super-heróis», neste continha os comportamentos que os super-heróis da sala deveriam ter para se tornar um super-herói. Tanto fazem parte da sala meninos como meninas, mas mesmo assim referia-se a super-heróis e nunca a super-heroínas” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“Uma menina dirigiu-se de imediato à casinha das bonecas. Dois meninos e duas meninas</p>	
--	--	--	--

		<p>ficaram a ajudar a professora com um trabalho que ficou por terminar do dia anterior. Dois meninos e três meninas sentaram-se numa mesa a construir puzzles” (N.T. 23, 29 de janeiro de 2018).</p> <p>“A área da casinha e do mercado estava fechada. Dois meninos encontravam-se na área das construções. Três meninos e duas meninas estavam a construir puzzles” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Dois meninos ocuparam o computador e os/as restantes fizeram puzzles” (N.T. 26, 7 de fevereiro de 2018).</p> <p>“um menino encontrava-se a brincar com as ferramentas ao lado deste espaço, segundo ele estava a arranjar materiais estragados da sala. Dois meninos estavam na área da garagem a brincar com carros, quatro meninos e duas meninas encontravam-se nos puzzles e três meninos estavam na área das construções a brincar com os legos” (N.T. 27, 14 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Duas meninas estavam presentes na casinha, a arrumar os utensílios de cozinha. Duas meninas e dois meninos encontravam-se a construir puzzles. Três meninos encontravam-se na área das construções e outros dois na garagem a construir pistas de carros para estes puderem andar em cima das mesmas” (N.T. 28, 19 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Os três meninos continuavam na casinha a comer a comida que lhes tinha sido trazida do mercado, as duas meninas no mercado a tentar vender os seus</p>	
--	--	--	--

		<p>produtos, uma menina e dois meninos estavam a construir puzzles, três meninas e um menino estavam na biblioteca a desfolhar livros e três meninos encontravam-se na área das construções” (N.T. 28, 19 de fevereiro de 2018).</p> <p>“dois meninos ficaram na área das construções, duas meninas e um menino estavam a realizar puzzles, um menino e uma menina ocupavam a biblioteca, uma menina brincava na casinha e cinco meninas estavam na mesa dos desenhos a pintar um desenho entregue pela professora” (N.T. 29, 21 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Foi entre a construção de uns e de outros puzzles que me apercebi que estes têm as figuras predominantemente masculinas. Ou seja, os puzzles em que se tem de construir a figura do ser humano, este é um menino. Os puzzles que têm paisagens, a maioria destes, têm como figura de um ser humano, os meninos. Só um apresenta um menino e uma menina e aqueles que têm vários meninos e meninas têm sempre mais meninos do que meninas. Este é outro exemplo de como os materiais presentes na sala apresentam uma desigualdade entre os sexos e atuam muito mais a favor do sexo masculino” (N.T. 29, 21 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Um menino e uma menina estavam a construir puzzles. Dois meninos encontravam-se na área das construções. Duas meninas e um menino na plasticina” (N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).</p> <p>“uma criança começou a brincar com um urso presente na biblioteca. O mesmo urso</p>	
--	--	--	--

		<p>continha quatro personagens diferentes e estas para serem distinguidas incluíam um conjunto de características. De um lado aparecia a cara da mãe urso, com um avental vestido e do lado oposto o pai urso com uma gravata, virando o boneco de pernas para o ar aparecia o filho urso, com um laço no pescoço e do lado oposto a caracolinhos dourados com uma saia e laços na cabeça. Estes acessórios presentes serviam para distinguir as personagens: a mãe tinha um avental, o pai uma gravata, o filho um laço no pescoço e a menina um vestido e laços no cabelo” (N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Dois meninos e uma menina encontravam-se na área das construções. Três meninas estavam na biblioteca. Duas meninas encontravam-se a brincar com a plasticina” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018).</p> <p>“três meninos e quatro meninas estavam a desenhar, dois meninos e duas meninas a construir puzzles e três meninos e uma menina a realizar jogos no computador” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018).</p>	
2. Atividades existentes no jardim-de-infância	Nos espaços do jardim-de-infância e no interior da sala: questionamento da estereotipia de género?	<p>“era o dia em que iria ser celebrado o São Martinho, por isto iria ser feita uma fogueira, em que as crianças assariam as castanhas para seguidamente as comerem todos/as em conjunto” (N.T. 2, 13 de novembro de 2017).</p> <p>“A professora Ana começou por realizar um comboio com todos/as e na caminhada pelo jardim-de-infância cantaram músicas relacionadas com o dia que estavam a festejar” (N.T. 2, 13 de novembro de 2017).</p>	

	<p>“brincar no parque do jardim-de-infância. Este espaço não se encontrava nada estereotipado. Tinha escorregas, baloiços e cavalinhos para todas as crianças brincarem. E estas brincavam, umas com as outras, sem qualquer tipo de diferenciação” (N.T. 2, 13 de novembro de 2017).</p> <p>“os meninos e as meninas fizeram novamente um comboio e dirigiram-se à sala da professora Maria para assistir um vídeo relacionado com o dia a celebrar. Todos/as sentados/as aleatoriamente pela sala começaram a assistir os vídeos, seguido de um conjunto de músicas que todos/as juntos/as cantaram” (N.T. 2, 13 de novembro de 2017).</p> <p>“As castanhas estavam a ser assadas e os meninos e as meninas cantavam músicas de São Martinho e enquanto assistiam a todo o processo, iam comendo outras castanhas confeccionadas antecipadamente no forno da cantina da escolar” (N.T.2: 3).</p> <p>“Eu fui para a sala da professora Maria. Esta começou por cantar, juntamente com as crianças a música do bom dia” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“Foi realizado um comboio para que as crianças se organizassem para chegar ao recreio. Neste comboio as crianças do sexo feminino mostravam as suas camisolas, vaidosas, com desenhos animados femininos” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“um/a a um/a foram colocando a sua presença numa folha</p>	
--	--	--

		<p>colada na parede da sala: algumas crianças assinavam o seu próprio nome, outras faziam um desenho que o caracterizavam e outras desenhavam-se a si próprias. Seguidamente foram contadas o número de crianças para saberem quantas estavam presentes e quantas estariam a faltar” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“Quando cheguei as crianças já se encontravam a brincar no pátio coberto com os habituais triciclos” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“Quatro meninas foram acabar os desenhos relativos ao dia de São Martinho, duas meninas foram com a professora fazer os seus microfones, enquanto os outros meninos e meninas foram brincar com o que quisessem dentro da sala” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“a animadora socioeducativa começou a realizar atividades com os meninos e as meninas: o jogo do lobo, em que as crianças tinham de apanhar o máximo de crianças possível para a sua toca e o jogo das cadeiras em que a música ia tocando e as crianças tinham de conseguir sentar-se na cadeira” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“É de destacar que nesta atividade, as raparigas competiam contra raparigas e os rapazes contra rapazes” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“Depois do lanche foram para o recreio e este tal como o do outro jardim-de-infância tem triciclos, baloiços e o escorrega para que possam brincar” (N.T. 4, 16 de novembro de 2017).</p>	
--	--	--	--

		<p>“As crianças juntamente com a professora, as duas assistentes operacionais e eu cantamos a música dos bons dias” (N.T. 4, 16 de novembro de 2017).</p> <p>“Depois disto, todos e todas escreveram a sua presença num papel colado da parede: uns/umas escrevem o próprio nome e outros/as desenharam um símbolo que os caracteriza” (N.T. 4, 16 de novembro de 2017).</p> <p>“Seguidamente cada um deles/as pintaram o seu pijama” (N.T. 4, 16 de novembro de 2017).</p> <p>“Começaram por cantar a música de “Boa Tarde”, e as crianças encontravam-se bastante alegres a fazê-lo. Após isto, a professora realizou uma atividade com os meninos e as meninas. Separou-os/as em dois grupos diferentes e cada grupo adquiriu um lençol e deveria fazer com ele tudo o que a professora quisesse: andaram de cavalo, barco e bicicleta e fizeram um telhado e nuvens” (N.T. 4, 16 de novembro de 2017).</p> <p>“Era o dia do pijama e no jardim-de-infância todos e todas iriam festeja-lo” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017)</p> <p>“Todos os meninos e todas as meninas cantaram alegremente os parabéns ao menino, que se encontrava também muito feliz” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“Os meninos e as meninas brincaram todos/as juntos/as: nos escorregas, nos baloiços e nos triciclos” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p>	
--	--	---	--



	<p>“Já eram perto das 10 horas da manhã e a educadora reuniu todas as crianças e cantaram a música do bom dia” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“Esta docente separou os meninos e as meninas em dois grupos distintos para que estes/as constituíssem duas equipas. O jogo começou e estes/as tinham como tarefa lançar o dado para que saíssem o número de casas que deveriam avançar, algumas casas tinham prémios e castigos” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“Neste espaço apenas se encontravam quatro meninas a dançar e a cantar, não se encontrava nenhum menino. Havia um menino que apenas vinha dançar quando uma das meninas o ia chamar e gostava apenas de uma música específica” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“A animadora socioeducativa tinha colocada música o coberto da escola para que as crianças pudessem dançar e cantar” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“Os restantes meninos e meninas estavam a brincar com os triciclos, no escorrega e nos baloiços” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“a professora contou uma história: «A Casinha de Chocolate»” (N.T.5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“a professora de dança chegou para dar a sua aula, metade das crianças foram para a sala do prolongamento para dar início à aula, enquanto a outra metade foi para o recreio brincar</p>	
--	--	--

	<p>livremente” (N.T.5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“Foi neste momento que eu me apercebi que o lugar em que estas se sentam é propositado: uma menina senta-se sempre ao lado de um menino e vice-versa, duas crianças do mesmo sexo só se sentam juntas quando não existe outra do sexo oposto para se colocar entre os dois. Isto foi justificado pela professora, referindo que dois rapazes juntos normalmente fazem com que haja mais barulho na sala” (N.T. 6, 22 de novembro de 2017).</p> <p>“As brincadeiras, tal como nos outros dias, foram nos triciclos, no escorrega e nos baloiços” (N.T. 6, 22 de novembro de 2017).</p> <p>“Quando chegaram á sala estavam lá duas meninas com materiais para que todos/as juntos/as pudessem realizar uma experiência” (N.T. 6, 22 de novembro de 2017).</p> <p>“As meninas desenhavam uma flor, um coração, um sol, só as que ainda não têm noção de como se faz certas imagens é que fizeram apenas círculos e riscos. Os meninos desenhavam meninos, carros e comboios e também aqueles que ainda não desenhavam tão bem faziam riscas e círculos” (N.T. 6, 22 de novembro de 2017).</p> <p>“a educadora Ana fez um comboio só com as meninas para irem para o recreio enquanto a professora Maria fez outro apenas com rapazes. Quando estavam a organizar os comboios uma das educadoras explicou que estavam a fazer aquilo para os rapazes não</p>	
--	---	--

		<p>destabilizarem as meninas e existir, portanto, um melhor comportamento entre as crianças” (N.T. 6, 22 de novembro de 2017).</p> <p>“depois de cantar uma música de boa tarde com as crianças, deixou que estas escolhessem os locais que quisessem ir brincar. A educadora criou uma mesa de trabalho para que à vez duas crianças fossem fazer um trabalho sobre o outono com a ajuda da professora, as restantes brincaram livremente pela sala” (N.T. 6, 22 de novembro de 2017).</p> <p>“Praticamente todos os meninos brincavam com os triciclos e foi neste momento que vi pela primeira vez uma menina a brincar também com um. As restantes crianças corriam e brincavam com os arcos presentes naquele espaço” (N.T. 6, 22 de novembro de 2017).</p> <p>“As crianças sentaram-se em roda para todos/as juntos/as cantarem a música dos bons dias” (N.T. 7, 27 de novembro de 2017).</p> <p>“Foi neste momento que um conjunto de quatro meninas estavam a brincar na casinha e me chamaram para brincar com elas: estavam a fazer comida e questionavam-me se as queria ajudar. Com aquela brincadeira, a professora percebeu que a casa estava mal posicionada e colocou-a noutro espaço do recreio. Com a mudança de local da casinha todas as crianças queriam brincar nela e foi neste momento que comecei a observar comportamentos diferentes neste espaço conforme o género. As meninas</p>	
--	--	--	--

	<p>colocaram-se dentro da casinha a cozinhar e os meninos estavam nas janelas e na porta à espera para provar a comida que estas confeccionavam. Nesta brincadeira pode confirmar a ideia existente de que a mulher cozinha para o seu marido. Poderão estas brincadeiras ser reproduções daquilo que as crianças assistem em casa?” (N.T. 7, 27 de novembro de 2017).</p> <p>“a professora levou o desenho do presépio, imagem referente ao Natal, para que as crianças pudessem pintá-lo e decorá-lo” (N.T. 7, 27 de novembro de 2017).</p> <p>“Depois das duas salas cantarem as suas músicas de bom-dia a professora digitalizou uma história de Natal para contar às crianças” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p> <p>“Os meninos e as meninas encontravam-se no mesmo local de sempre: na sala de visualizar televisão a ver os desenhos animados” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p> <p>“Todos os meninos e todas as meninas sentaram-se em roda para cantarem a música de boa tarde” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p> <p>“Os/As restantes pintaram uma bola de natal e uma rena para decorar a sala” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p> <p>“os meninos e as meninas fazem puzzles e brincam com os legos. Neste dia para além destas atividades, decoraram árvores de natal para colocar na parede deste espaço” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p>	
--	---	--

		<p>“À medida que as crianças iam chegando, a professora pediu que um/a de cada vez se dirigisse a ela para que esta pudesse desenhar a sua mão para esta ser um dos efeitos da árvore de Natal” (N.T. 9, 4 de dezembro de 2017).</p> <p>“As crianças brincaram livremente, com os triciclos, nos baloiços e no escorrega, todos/as juntos/as” (N.T. 9, 4 de dezembro de 2017).</p> <p>“A professora apresentou a atividade que os meninos e as meninas iriam fazer: decorar com recortes as árvores de natal que já tinham desenhado num papel” (N.T. 9, 4 de dezembro de 2017).</p> <p>“no interior da sala a professora resolveu contar uma história de Natal a todas as crianças. Tratava-se da história de um ouriço-cacheiro que não tinha efeitos para colocar na sua árvore de Natal, quando os seus amigos o encontraram triste resolveram ajudá-lo e todos juntos foram para o bosque procurar lindos efeitos de Natal” (N.T. 9, 4 de dezembro de 2017).</p> <p>“Quando cheguei a este espaço, todos e todas estavam na sala de ver televisão” (N.T. 10, 6 de dezembro de 2017).</p> <p>“A professora mostrou a todas as crianças uma imagem que tinha imprimido com um pai natal que trazia um grande saco vazio, as crianças tinham de recortar das revistas imagens que representassem o brinquedo que gostariam de ter no Natal, colar no saco do Pai Natal para depois esta imagem ser colocada dentro de um envelope para ser enviada para</p>	
--	--	---	--

	<p>o Pai Natal” (N.T. 10, 6 de dezembro de 2017).</p> <p>“os meninos e meninas estavam a brincar livremente no recreio. O baloiço e o escorrega eram os sítios mais movimentados” (N.T. 10, 6 de dezembro de 2017).</p> <p>“A professora distribuiu as crianças por diferentes atividades de Nata: um/a menino/a de cada vez juntamente com a professora iria fazer a carta para o Pai Natal; noutra mesa quatro meninos/as faziam colagens em bolas de natal de cartão para colocar na árvore e por fim outros/as meninos/as realizavam desenhos alusivos ao Natal” (N.T. 10, 6 de dezembro de 2017).</p> <p>“todos e todas tinham de pintar coroas de natal para enfeitar a sala e um postal de natal para levarem para casa” (N.T. 11, 11 de dezembro de 2017).</p> <p>“as crianças estavam na sala do prolongamento a ver desenhos animados” (N.T. 11, 11 de dezembro de 2017).</p> <p>“todos os meninos e meninas encontravam-se na mesa de trabalho a construir um anjinho ou uma anjinha para oferecerem à sua mãe e ao seu pai como prenda de Natal” (N-T 11: 26).</p> <p>“Em cima da mesa de trabalhos já estavam montadas umas coroas de Natal que a professora tinha feito com rolhas de plástico, os meninos e meninas apenas tinham de as pintar com tintas e colocar brilhantes da cor que quisessem” (N.T. 11, 11 de dezembro de 2017).</p>	
--	--	--

	<p>“Em 45 minutos todas as crianças da sala pintaram as suas coroas” (N.T. 12, 13 de dezembro de 2017).</p> <p>“a animadora socioeducativa pediu que as crianças cortassem uns papéis em tiras para serem colocados no lixo. Esta atividade deve-se a uma iniciativa da câmara que semanalmente vai levantar o lixo reciclado às escolas ou jardins-de-infância do agrupamento, a escola ou jardim-de-infância com mais lixo recolhido recebe um prémio” (N.T. 12, 13 de dezembro de 2017).</p> <p>“a professora distribui as crianças pelas diferentes tarefas que estavam a fazer: pintar sinos, pintar um pai natal e pintar um presépio natalício” (N.T. 12, 13 de dezembro de 2017).</p> <p>“todas as crianças se dirigiram à sala número 1 para ensaiarem as músicas de natal para serem apresentadas no jantar de natal que se iria realizar no dia seguinte” (N.T. 12, 13 de dezembro de 2017).</p> <p>“Depois do lanche a animadora distribuiu legos pelas mesas para que cada menino e menina individualmente pudessem realizar construções” (N.T. 12, 13 de dezembro de 2017).</p> <p>“Este dia, 14 de dezembro, o Pai Natal iria à escola entregar os presentes que os meninos e as meninas tanto ansiavam. Alguns/algumas familiares já se encontravam neste espaço para poderem estar presentes neste momento tão especial” (N.T. 13, 14 de dezembro de 2017).</p>	
--	--	--

	<p>“já se ouvia o Pai Natal a tocar o seu sino ao fundo da rua, as crianças dirigiram-se todas à entrada exterior para poderem vê-lo a chegar. Juntamente com este também se encontrava uma personagem de uns desenhos animados da Disney: o Chase, personagem masculina, da Patrulha Pata” (N.T. 13, 14 de dezembro de 2017).</p> <p>“Estas realizaram pinturas faciais na cara das crianças. As meninas pediram retratos de princesas e de gatinhas, enquanto os meninos pediram de gatos e homens-aranhas” (N.T. 13, 14 de dezembro de 2017).</p> <p>“Estes/as encontravam-se a brincar juntos/as, encontravam-se na área das construções, a brincar com os legos” (N.T. 14, 18 de dezembro de 2017).</p> <p>“seguidamente ao lanche todos e todas dirigiram-se ao recreio para poderem brincar até á hora do almoço” (N.T. 14, 18 de dezembro de 2017).</p> <p>“dirigiram-se à sala do cinema e visualizaram mais um pouco de desenhos animados” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“As professoras apresentaram duas músicas aos meninos e às meninas, estes/as aprovaram e começaram os ensaios” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“as professoras pediram que todas as crianças dessem uma ou várias ideias para a decoração das coroas que iriam usar no dia das Janeiras” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“Posteriormente foi cantada a música do bom dia” (N.T. 17, 8 de janeiro de 2018).</p>	
--	---	--



		<p>“A professora começou o ensaiar juntamente com todos os meninos e todas as meninas as músicas das Janeiras” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“Apenas as meninas finalistas (5 anos) sabiam bem as letras das músicas, os rapazes não se mostravam muito entusiasmados a cantar estes temas (...). A professora tentou puxar mais os rapazes para saberem a letra, dizendo que como mais velhos tinham de representar bem os/as seus/suas colegas. Os rapazes tentaram, portanto, acompanhar as meninas e a professora disse que ia ensaiar no dia seguinte só com eles” (N.T. 17, 8 de janeiro de 2018).</p> <p>“as crianças encontravam-se a desenvolver atividades livres e a professora estava a terminar as coroas juntamente com os meninos e meninas que ainda não tinham terminado” (N.T. 17, 8 de janeiro de 2018).</p> <p>“A atividade consistia em pôr músicas e as crianças teriam de dançar, quando a música parasse teriam de ficar estátuas” (N.T. 18, 10 de janeiro de 2018).</p> <p>“este primeiro momento foi dedicado à sessão de abertura, em que todos/as juntos/as cantamos a música dos bons dias, mas neste dia de uma forma diferente, em inglês” (N.T. 18, 10 de janeiro de 2018).</p> <p>“Num primeiro momento, excluindo as crianças que estavam a dançar sozinhas, foram formados três grupos: dois constituídos por raparigas e um por rapazes. Estes três grupos apenas dançavam uns</p>	
--	--	--	--

	<p>com os outros, ou seja, eram separados consoante o sexo, e as meninas só dançavam com as meninas e os meninos com os meninos” (N.T. 18, 10 de janeiro de 2018).</p> <p>“a professora reuniu todos e todas na sala n.º 1 para poderem ensaiar a música das Janeiras” (N.T. 18, 10 de janeiro de 2018).</p> <p>“a animadora questionou cada uma das crianças sobre o que para ela seria aquela construção. Os meninos deram respostas como carros, barcos, bicicletas e aviões. As meninas responderam ser um castelo e um jardim com flores” (N.T. 18, 10 de janeiro de 2018).</p> <p>“um conjunto de meninas e de meninos na sala do prolongamento a desempenhar atividades livres. Uma menina e um menino encontravam-se na área das construções e os restantes três meninos e duas meninas presentes encontravam-se a visualizar televisão” (N.T. 19, 15 de janeiro de 2018).</p> <p>“A música dos bons dias começou a ser tocada e depois as crianças que quiseram poderiam contar as novidades que tinham do fim de semana” (N.T. 19, 15 de janeiro de 2018).</p> <p>“As crianças teriam de pintar um cachecol ou uma gravata e um gorro ou um chapéu para depois colar num boneco de neve” (N.T. 19, 15 de janeiro de 2018).</p> <p>“Após a professora ter colocado os meninos e as meninas sentados/as iniciou a sessão de abertura, cantando a</p>	
--	--	--

	<p>música dos bons dias” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“a professora pediu que todos e todas pensassem na quantidade de meninos ou meninas que faltam. As crianças não conseguiram chegar a nenhum resultado e então a professora fez uma atividade matemática para que conseguissem chegar a uma solução” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“a menina chamou um/a a um/a e quem já tinha assinado a sua presença podia dirigir-se à casa de banho para lavar as mãos e ir lanchar” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“É de destacar que a professora colocou um menino sempre ao lado de uma menina, dizendo que os meninos lado a lado têm um mal comportamento” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“pintar os acessórios de um boneco de neve e depois o corpo do mesmo seria coberto de algodão” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“a professora pediu que cada menino e menina individualmente disse-se qual a personagem que gostava de dar vida. As meninas disseram a Alice e a Rainha de Copas. Os meninos responderam querer ser o Gato, o Coelho e o Chapeiro. É de destacar que as crianças seguiram os conselhos da professora e escolheram personagens que a professora disse ser para meninas e outras para meninos” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“as crianças são divididas consoante o género, ou seja, uma menina só se pode sentar ao lado de um menino e vice-versa. Quando questionei a</p>	
--	--	--

	<p>educadora sobre este facto, ela disse-me que os meninos quando estão juntos portam-se muito mal” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“A animadora socioeducativa entregou um giz a cada criança para poderem desenhar no chão” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“Também nesta altura a animadora socioeducativa colocou uma menina ao lado de um menino e vice-versa, para evitar mau comportamento” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“a professora resolveu fazer o registo do lanche de cada um/a deles/as. Assim sendo, atribuiu a cor vermelha a quem tinha um lanche calórico, amarelo a quem tinha mais ou menos e verde a quem tinha um lanche saudável” (N.T. 21, 22 de janeiro de 2018).</p> <p>“colocar as imagens por ordem de ocorrências, para que os meninos e as meninas percebessem que existe uma sequência nos acontecimentos das situações” (N.T. 21, 22 de janeiro de 2018).</p> <p>“A professora à medida que as crianças iam entrando na sala sentava-as conforme o seu sexo, ou seja, uma menina sentava-se ao lado de um rapaz e vice-versa” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“as crianças encontravam-se a brincar no parque principal, onde se encontrava o escorrega e os baloiços” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018)</p> <p>“pegou num conjunto de marcadores de cores e pediu que, individualmente, as</p>	
--	--	--

		<p>crianças de três anos dissessem qual seria a cor, para a educadora poder avaliar” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“A professora voltou a reunir todos os meninos e todas as meninas e separou-os consoante o género” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“A atividade consistia em amarrar um balão com um fio à cintura da criança e esta corria e os/as seus/suas colegas teriam de correr atrás até rebentar o balão. Esta atividade era realizada com música e quando a música parasse, os meninos e as meninas teriam de ficar estátuas” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“Um menino, já com 5 anos, começou por contar que viu uma fotografia do seu colega com o fato que iria usar no Carnaval. É de destacar que, nesta escola, as meninas iriam de Alice no país das maravilhas e os capazes iriam vestidas de cartas, personagens deste mesmo filme” (N.T. 23, 29 de janeiro de 2018).</p> <p>“A professora de dança, entretanto chegou e as crianças dirigiram-se para a sua aula” (N.T. 23, 29 de janeiro de 2018).</p> <p>“A professora começou então por dar uma explicação da diferença dos animais domésticos, dos animais selvagens e dos animais aquáticos. Depois disto, deu-lhes um desenho de um peixe em que todas as crianças teriam de pintar com a mesma cor a parte do desenho que tinha o número 1, 2, 3, 4, 5 e 6” (N.T. 23, 29 de janeiro de 2018).</p>	
--	--	--	--

	<p>“A animadora socioeducativa encontrava-se a jogar à bola com mais cinco meninos. Esta procurou chamar mais meninas para a brincadeira, mas nenhuma delas queria” (N.T. 23, 29 de janeiro de 2018).</p> <p>“a professora elegeu um chefe: um menino. Este tinha como função chamar os/as seus/suas colegas, um/a de cada vez, para escrever a sua presença no papel” (N.T. 24, 31 de janeiro de 2018).</p> <p>“professora Ana, que colocou, como habitual, as meninas sentadas ao lado de rapazes e vice-versa, para garantir que nenhum rapaz se sentasse junto de outro rapaz” (N.T. 24, 31 de janeiro de 2018).</p> <p>“O escorrega e os baloiços eram os principais espaços de brincadeira. Neste espaço, não existia qualquer diferenciação das brincadeiras consoante o género e isso era notório” (N.T. 24, 31 de janeiro de 2018).</p> <p>“estavam a construir um relógio de cartão para decoração do dia de carnaval” (N.T. 24, 31 de janeiro de 2018).</p> <p>“A atividade que a animadora preparou consistia em tapar os olhos a cada menino/a individualmente e outro/a menino/a tocava um instrumento musical para que o/a menino/a que estivesse com os olhos tapados pudesse adivinhar qual seria o instrumento” (N.T. 24, 31 de janeiro de 2018).</p> <p>“os/as                      meninos/as encontravam-se sentados no tapete a visualizar televisão”</p>	
--	---	--

	<p>(N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“A música do bom dia começou a ser cantada e depois desta os meninos e as meninas quiseram conta as novidades do fim de semana” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“A professora criou um “ring de box” em que os meninos e as meninas teriam de tocar no joelho um/a do/a outro/a sem deixar que o/a adversário/a tocasse no seu, ganha que tocar primeiro no joelho” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“as crianças tinham quatro casas (que correspondiam a quatro arcos no chão” e quando a professora disse-se tinham de se colocar dentro dos arcos, perdia quem não conseguisse ficar dentro dos arcos” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“a atividade da tarde. Esta consistia em descobrir o caminho que o palhaço teria de percorrer para chegar ao circo e depois pintar tanto o caminho como o palhaço e o circo” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“As crianças, como habitual, encontravam-se na sala da entrada a visualizar televisão” (N.T. 26, 7 de fevereiro de 2018).</p> <p>“a professora mostrou umas imagens realizadas com figuras geométricas” (N.T. 26, 7 de fevereiro de 2018).</p> <p>“a professora começou a contar uma história que falava sobre o ciclo da água” (N.T. 26, 7 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Por ser dia dos/as namorados/as a assistente operacional, que estava a</p>	
--	---	--

		<p>dinamizar a sessão, disse que iriam na escola celebrar o dia da amizade, por isso, iriam decorar um coração para ser exposto naquele dia” (N.T. 27, 14 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Os meninos escreveram o nome apenas de amigos rapazes, as meninas escreveram maioritariamente nome de meninas, mas algumas destacaram alguns meninos. Neste momento, consegui observar, novamente, que os meninos se sentem mais próximos dos meninos e as meninas mais próximas das meninas” (N.T. 27, 14 de fevereiro de 2018).</p> <p>“a assistente operacional contou que estavam uns senhores lá fora preparados para lançar umas pombas e sugeriu à professora que fossem assistir a esta largada dos pombos” (N.T. 28, 19 de fevereiro de 2018).</p> <p>“A música dos bons dias começou a ser cantada por todos/as” (N.T. 28, 19 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Cada criança tinha um chapéu colocado nas suas calças, e quando a música tocassem teriam de correr, roubar os chapéus dos/as colegas e não deixar que alguém roubasse o seu” (N.T. 29, 21 de fevereiro de 2018).</p> <p>“A música dos bons dias começou a ser cantada por todos/as e depois as crianças quiseram contar as novidades que tinham ocorrido durante o fim de semana” (N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).</p> <p>“a professora deu um ovo da Páscoa para as crianças poderem pintar”(N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).</p>	
--	--	---	--



		<p>“a assistente operacional lançou música para todos/as cantarem” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018).</p> <p>“As meninas escolheram prendas muito semelhantes: corações, estrelas, flores e desenhos. Os meninos escolheram prendas diversas como desenhos, um dinossauro, uma camisola, uma carta, uma caneca e um carro” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018).</p> <p>“os meninos encontravam-se ao lado de uma menina e vice-versa, isto para evitar o mau comportamento dos meninos” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018).</p> <p>“foi hora de cantar uma música para o dia do pai” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018).</p> <p>“as crianças encontravam-se a pintar um desenho que seria para realizar um postal para oferecer ao pai, no dia do pai. Este desenho tinha como figura um carro. Porquê um carro? Este objeto encontra-se associado à figura masculina?” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018).</p> <p>“todos os meninos e todas as meninas dirigiram-se à cantina: iriam confeccionar um bolo” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018).</p>	
	<b>Controlo Masculino</b>	<p>“Mas quando brincaram com brinquedos individuais esta realidade mudou. Os meninos escolheram os triciclos, sem deixar que as meninas chegassem perto para conseguirem usar e estas escolheram os arcos, vermelhos porque os azuis não eram para elas. Apenas uma menina pediu para andar de triciclo e quando</p>	

		<p>eu fui pedir aos meninos para um deles ceder o triciclo à meninas, estes recusaram-se a sair. Só quando a menina conseguiu encontrar um desocupado é que pôde brincar com o triciclo” (N.T. 2, 13 de novembro de 2017).</p> <p>“Todas as crianças brincavam juntas, mas era notória, mais uma vez, a preferência dos rapazes pelos triciclos” (N.T. 6, 22 de novembro de 2017).</p> <p>“Neste primeiro momento apenas foram meninas e quando chegaram ao recreio começaram imediatamente a andar de triciclos. Mas esta realidade mudou quando começaram a chegar rapazes, estas largaram estes brinquedos para irem brincar nos baloiços ou nos cavalinhos. Isto levou-me a concluir que os meninos tomaram conta dos triciclos e fizeram deles propriedade própria, as meninas já respeitam isto e não lutam por ter este brinquedo” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017)</p> <p>“Neste dia consegui observar algo diferente no recreio, duas meninas estavam a andar de triciclo, ao contrário do que normalmente acontece neste jardim-de-infância, visto que normalmente são sempre os rapazes que utilizam este brinquedo” (N.T. 10, 6 de dezembro de 2017).</p> <p>“as crianças conseguiram que a assistente operacional lhes desse duas bolas para poderem jogar. Este jogo foi realizado maioritariamente por rapazes, apenas duas meninas estavam a jogar com estes” (N.T. 10, 6 de dezembro de 2017).</p> <p>“um menino não deixou uma menina brincar com um</p>	
--	--	--	--

		<p>secador de cabelo porque queria brincar com este objeto” (N.T. 11, 11 de dezembro de 2017).</p> <p>“Os rapazes tal como nos restantes dias apoderaram-se dos triciclos” (N.T. 12, 13 de dezembro de 2017).</p> <p>“voltei a observar, por poucos minutos, duas meninas a andar de triciclo, mas esta brincadeira durou pouco tempo porque os rapazes apoderaram-se destes para poderem realizar corridas uns contra os outros” (N.T. 12, 13 de dezembro de 2017).</p> <p>“Quando chegaram ao espaço exterior todos e todas começaram a andar de triciclo. À medida que os restantes meninos chegaram apoderaram-se dos triciclos, ficando apenas um disponível para uma menina” (N.T. 15, 20 de dezembro de 2017).</p> <p>“Neste apenas os rapazes andavam de triciclo, as meninas de baloiço e os/as restantes estavam no escorrega. Foi neste momento que me apercebi a quem se destinavam os espaços exteriores. Os rapazes, quando estavam presentes, brincavam com os triciclos e as meninas com o baloiço, e nenhum do sexo oposto poderia realizar estas brincadeiras” (N.T. 15, 20 de dezembro de 2017).</p> <p>“Os meninos, como habitual neste jardim-de-infância, invadiram os triciclos e não deixaram que nenhuma menina andasse. Mas neste momento observei algo que ainda não tinha acontecido. Os triciclos em que podia ir dois sentados eram ocupados por um menino e uma menina, os meninos iam a conduzir e a dar ao pedal,</p>	
--	--	--	--

		<p>enquanto as meninas iam atrás a usufruir da viagem” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“os meninos invadiram os triciclos e não deixaram que nenhuma menina se aproximasse perto dos mesmos” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“O grupo de meninos que estavam a jogar com a sua bola não deixou que nenhuma menina brincasse com eles, quando uma menina se inseriu no grupo eles não passavam a bola para ela. No restante grupo nenhuma menina se procurou inserir” (N.T. 23, 29 de janeiro de 2018).</p> <p>“Os meninos (...) estavam sentados na área do escorrega com o livro dos carros. Eu procurei aproximar-me para observar o que estavam a fazer e eles disseram-me que queriam que eu saísse daquele espaço, porque as meninas não poderiam entrar. Eu perguntei porquê, mas nenhum deles me respondeu e eu abandonei o espaço” (N.T. 23, 29 de janeiro de 2018).</p> <p>“Os meninos invadiram, como habitual, os triciclos” (N.T. 24, 31 de janeiro de 2018).</p> <p>“Os rapazes invadiram os triciclos, mas havia duas meninas, ao contrário dos outros dias, que queriam andar de triciclos. Assim sendo, pediram à assistente operacional para retirar os meninos dos triciclos para poderem andar. A assistente atendeu aos seus pedidos e pediu a dois meninos, que já tinham andado muito, para saírem dos triciclos para estas poderem andar” (N.T. 24, 31 de janeiro de 2018).</p>	
--	--	--	--

		<p>“Os rapazes mais velhos invadiram os triciclos, e os restantes meninos e meninas encontravam-se a correr pelo espaço. Uma das meninas conseguiu ao fim de algum esforço andar num dos triciclos, mas quando o deixou para ir à casa de banho, um menino começou a andar nele. Quando esta regressou percebeu que já não tinha o seu triciclo e pediu a assistente operacional que o recuperasse, esta ignorou-a, dizendo que agora estava o menino a andar” (N.T. 26, 7 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Os rapazes, tal como de costume, estavam a brincar com os triciclos, mas desta vez de uma forma diferente: colocaram-nos ao contrário e estavam a fazer de mecânicos, a arranjar este meio de transporte” (N.T. 29, 21 de fevereiro de 2018).</p> <p>“três meninos se apoderaram dos triciclos para brincar” (N.T. 29, 21 de fevereiro de 2018).</p>	
	<b>Brincadeiras Estereotipadas</b>	<p>“três grupos: dois compostos apenas por meninos e um por meninas. Estavam a conversar e a brincar uns com os outros e umas com as outras, sem deixar que alguém entrasse na brincadeira” (N.T. 2, 13 de novembro de 2017).</p> <p>“Os meninos, para além dos triciclos também brincaram no escorrega, nem se aproximavam dos baloiços e dos cavalos” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“a animadora colocou-as a brincar com legos. Nesta brincadeira os meninos construíam carros, torres altas, materiais de construção, enquanto as meninas</p>	

	<p>construíam castelos e imaginavam princesas a morar dentro deles” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017)</p> <p>“Todos/as resolveram fazer desenhos, à exceção de uma menina e de um menino que resolveram ir para a casinha das bonecas (falo de bonecas no feminino, porque apenas se encontravam bonecas neste espaço). A menina encontrava-se sentada à mesa, enquanto o menino a servia e perguntava-lhe qual os talheres que queria utilizar para comer a comida que este tinha confeccionado. As duas assistentes operacionais presentes na sala ficaram admiradíssimas referindo «O Hugo está na casinha? Nem parece dele.» Para além disto, é importante destacar que era o menino que estava a confeccionar e a servir a menina, e não ao contrário como tradicionalmente é visível” (N.T. 4, 16 de novembro de 2017)</p> <p>“Neste momento foram notórias as diferentes brincadeiras consoante o género. Os meninos foram fazer construções enquanto as meninas foram brincar para a casa das bonecas” (N.T. 4, 16 de novembro de 2017).</p> <p>“A casinha continuava a ser o centro das atenções, mas agora apenas estavam presentes as meninas. Os meninos estavam a brincar com os triciclos” (N.T. 7, 27 de novembro de 2017).</p> <p>“No decorrer do intervalo as meninas brincaram nos cavalos, no baloiço e no escorrega, enquanto os rapazes maioritariamente nos triciclos e alguns no escorrega” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p>	
--	---	--

		<p>“Duas meninas foram para a casinha, uma delas até pediu que eu lhe colocasse o avental para poder cozinhar” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p> <p>“Neste conjunto de atividades a que mais me despertou atenção foi as duas meninas e os dois meninos a brincarem na casinha. Neste curto período de tempo, enquanto as meninas preparavam o almoço na cozinha, os dois rapazes encontravam-se no quarto a remexer em todos os objetos presentes. Os dois tentavam descobrir para que servia a maquilhagem, por exemplo” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p> <p>“Neste espaço [casinha], enquanto a menina estava a preparar a comida, o menino encontrava-se a arrumar os objetos presentes neste espaço de lugar” (N.T. 9, 4 de dezembro de 2017).</p> <p>“quatro meninas resolveram montar um salão de cabeleireiro e de maquilhagem e convidaram-me a ser cliente delas, eu aceitei. Num espaço de cinco minutos, estas meninas brincaram com o meu cabelo, fazendo penteados e fingiram que me estavam a maquilhar com uma paleta de cores” (N.T. 10, 6 de dezembro de 2017).</p> <p>“Uma menina e um menino resolveram ir brincar para a casinha das bonecas, falo de bonecas porque apenas existem bonecas neste espaço. Neste espaço a menina afirmou «eu sou a mãe» e o menino respondeu «e eu o pai». Depois de elegidos os papéis que iriam desempenhar na casinha, começaram a brincar. A</p>	
--	--	---	--

		<p>menina retirava as panelas do armário para cozinhar, o menino apenas a ficava a ver nesta fase. Posteriormente começou, juntamente com a menina, a colocar a mesa, mas esta dizia que ele fazia tudo mal e queria fazer sozinha. Assim sendo, este resolveu sentar-se a comer a comida que esta preparava. Passado poucos minutos mais meninos chegaram e, com isto, o menino abandonou a casinha para se dirigir ao espaço das construções para brincar com os seus colegas” (N.T. 11, 11 de dezembro de 2017).</p> <p>“Neste espaço [construções] encontravam-se três meninos a construir um carro com legos e uma menina a construir um castelo. Estas construções eram diferenciadas consoante o sexo, sendo que os meninos construíram um objeto destinado ao seu género: um carro; por sua vez a menina realizou uma construção destinada ao seu género: um castelo, relacionado com os castelos das princesas que assiste nos desenhos animados” (N.T. 11, 11 de dezembro de 2017).</p> <p>“Uma menina juntamente com um menino resolveu dirigir-se á zona da casinha para pentearem as duas bonecas presentes neste espaço. O menino apenas se encontrava a pentear o cabelo da boneca enquanto a menina se encontra a fazer penteados, tirando os seus travessões para colocar no cabelo da boneca. Neste mesmo momento, foi possível ver o menino mais pequeno desta escola, acabado de completar 3 anos de idade, a passar a sua bata a ferro em cima de uma tábua que se encontrava nesta sala. O menino brincou breves minutos</p>	
--	--	--	--



	<p>com estes instrumentos, acabando por abandonar esta atividade para ir brincar com os rapazes nos legos” (N.T. 14, 18 de dezembro de 2017).</p> <p>“Um conjunto de 3 meninos cansaram-se de ser bombeiros e resolveram ir brincar para a casinha. Neste espaço encontravam-se deitados a fingir que estariam a dormir” (N.T. 14, 18 de dezembro de 2017).</p> <p>“As meninas que brincavam na casinha estavam vestidas com vestidos e aventais, mas o menino não. Este estava a desarrumar e a arrumar a cozinha, enquanto uma menina fazia a comida e as restantes estavam no quarto a experimentar vestidos” (N.T. 15, 20 de dezembro de 2017).</p> <p>“No espaço da casinha, as duas meninas encontravam-se a cozinhar e posteriormente colocaram a mesa para almoçar, enquanto isto os meninos encontravam-se a desarrumar e a arrumar a casinha. Depois deste primeiro momento as meninas foram aspirar e limpar o chão, enquanto os meninos estavam sentados na cama a falar com o telefone e com o telemóvel” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“duas meninas encontravam-se na área das casinhas, uma delas a preparar o almoço e a outra a cuidar de uma boneca. Para além disto, três meninos estavam na área das construções a construir carros para poderem brincar uns com os outros” (N.T. 17, 8 de janeiro de 2018).</p> <p>“Eu encontrava-me na área da plasticina a ajudar as crianças a realizar molduras com este</p>	
--	--	--

	<p>material. Num primeiro momento apenas três meninas estavam presentes neste espaço, pediram-se para desenharmos corações, flores, nuvens e casas. Passado uns minutos, dois rapazes juntaram-se a nós e pediram para eu lhes ajudar a com as construções, mas estes pediram-me para lhes ajudar com a moldura de um carro” (N.T. 17, 8 de janeiro de 2018).</p> <p>“Neste momento pode assistir a um grupo de raparigas mais velhas, cinco anos, a brincar na casinha. Para além disto, um grupo de rapazes (cerca de quatro) encontrava-se a brincar com os triciclos” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“um grupo de quatro raparigas pediu que eu fosse brincar com elas para a casinha. Neste espaço uma delas queria ser a mãe, outra o pai e eu juntamente com outras duas seríamos as filhas. Com esta decisão, a discussão instaurou-se neste espaço porque todas elas queriam ser as mães, nenhuma queria ser o pai. Eu deixei que decidissem para iniciarmos a brincadeira. Depois de escolhidas as personagens iniciamos a brincadeira. As meninas quiseram fingir que estariam a cozinhar para nós filhas podermos comer. Posteriormente colocaram-nos a dormir. Aqui encontra-se presente a ideia de que as crianças pensam que uma família par ser uma família tem de ser comporta por uma mãe, um pai e os seus filhos ou as suas filhas, e não dois pais ou duas mães” (N.T. 19, 15 de janeiro de 2018).</p> <p>“Um menino e três meninas estavam na área da casinha, o</p>	
--	---	--

	<p>menino fazia de lobo e assustava as meninas e estas fugiam” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“um conjunto de três meninas abriram o seu cabeleireiro, e chamaram a atenção de três rapazes que quiseram que estas lhes cuidassem do cabelo. Assim sendo, num momento inicial apenas rapazes se aproximaram deste espaço, eles queriam que elas lhes lavassem o cabelo e lhes fizessem massagens na cabeça. Estas, contentes, desempenharam a sua função. Depois de todos os rapazes que queriam frequentar este espaço o terem feito, foi a vez de as raparigas também poderem usufruir dos cuidados das suas colegas. Os rapazes em primeiro lugar, as raparigas em segundo” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“desde o início da minha observação-participante neste jardim-de-infância nunca observei nenhuma menina a dirigir-se ao espaço da garagem, sendo frequentado apenas por meninos” (N.T. 12, 13 de dezembro de 2017).</p> <p>“tanto meninas como meninos utilizavam a área da casinha, mas nunca da mesma forma. Também, neste momento, conseguir observar, tal como já o tinha feito noutros dias, que as meninas e os meninos têm tarefas muito diferentes na área das casinhas. As meninas encontravam-se a preparar o almoço, enquanto um menino colocou a mesa e se sentou nela para comer os pratos confeccionados por esta, outro menino estava sentado na cama a utilizar o telefone, duas meninas estavam a cuidar das suas bebés e outro menino encontrava-se a explorar os</p>	
--	---	--

		<p>armários, tirando e colocando objetos” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“Uma menina estava na garagem a brincar com carros. Neste momento, foi a primeira vez que conseguir observar uma menina neste espaço” (N.T. 23, 29 de janeiro de 2018).</p> <p>“quatro meninas quiseram, tal como já tinha acontecido, montar o seu estabelecimento de cabeleireiro. Depois de montado estas gritavam “quem quer vir ao cabeleireiro?”, na esperança que algum menino ou menina quisesse usufruir deste espaço. Ninguém quis ir e eu ofereci-me para ir e estas disseram-me que não estavam a arranjar cabelos, apenas a maquilhar as meninas e eu aceitei que me maquilhassem. É de destacar que estas disseram estar a maquilhar apenas meninas e não meninos” (N.T. 24, 31 de janeiro de 2018).</p> <p>“três meninos e uma menina dirigiram-se à área dos legos para iniciarem as suas construções. A menina dizia estarem a construir um castelo, ela seria a princesa e os rapazes príncipes” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Duas meninas e um menino foram para a casinha das bonecas, mas enquanto as meninas encontravam-se a confeccionar o almoço, o rapaz dizia estar a jogar com o telemóvel, quando uma das meninas lhe pediu para ele ser o pai da família, ele ignorou-a e continuou a «jogar»” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“As meninas brincavam muito mais umas com as outras e os</p>	
--	--	--	--

	<p>meninos uns com os outros” (N.T. 26, 7 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Duas meninas e dois meninos dirigiram-se à área da casinha e elegeram a mãe, o pai e a filha, enquanto um dos meninos queria ser o cão da família. Todos/as estavam na cozinha a preparar o almoço. Seguidamente os meninos continuaram na cozinha enquanto as meninas foram para o quarto, uma vestiu um vestido e outra uma sala e voltaram a dirigir-se à cozinha para continuar a preparar o almoço” (N.T. 27, 14 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Tal como na escola n.º 1, também nesta nunca observei meninas no espaço da garagem a brincarem com as pistas e com os carros, este é um espaço destinado a meninos” (N.T. 28, 19 de fevereiro de 2018).</p> <p>“três meninos escolheram a área da casinha para poderem brincar, estes estavam neste espaço a mexer nos objetos presentes. Enquanto isto, uma menina resolveu ir ao mercado (uma área nova presente na sala) comprar comida para confeccionar na área da casinha. No mercado estavam presentes duas meninas que a atenderam e deram o preço aos alimentos que esta queria levar, ela pagou e dirigiu-se à casinha. Quando estava a chegar um menino disse “não trouxeste nada de jeito, não gosto nada destas comidas, vai comprar outras coisas”. A menina atendeu ao seu pedido e voltou ao mercado para comprar outros alimentos que agradassem ao menino, deixou os alimentos na casinha e abandonou este espaço, dirigindo-se à mesa dos puzzles para construir ir. Os três</p>	
--	---	--

		<p>meninos ficaram sozinhos na casa e começaram a comer os alimentos que a menina teria comprado no mercado. A professora observando-os disse, não podem comer os alimentos assim, têm de os cozinhar primeiro, no qual eles responderam, «Mas a menina já não está aqui para cozinhar para nós»” (N.T. 28, 19 de fevereiro de 2018).</p> <p>“As construções [com legos] dos meninos eram de pistolas, escavadoras, tratores e robôs, já as meninas construíam castelos e casas. Esta diferença nas construções de meninas e de meninos é notória, e isto deve-se aos estereótipos presentes neste contexto de educação formal” (N.T. 29, 21 de fevereiro de 2018).</p> <p>“uma menina pediu-me que brincássemos juntas. Pediu-me para sermos duas princesas, eu disse-lhe que não queria ser princesa mas sim rei, e ela disse-me que os meninos são reis e que as meninas são princesas. Tentei explicar-lhe que os meninos e as meninas podem ser o que quiserem ser, se as meninas querem ser reis e os meninos princesas, não tem qualquer problema. Depois destas palavras, ela disse-me que então queria ser rei, juntamente comigo. Assim sendo, brincamos pelo jardim-de-infância” (N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Quatro meninas e um menino ocuparam o espaço da casinha. Neste espaço, o rapaz quis fazer uma brincadeira com as meninas, fez de conta que estava a conduzir um carro e as meninas iam atrás, só poderiam sair quando este dissesse” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018).</p>	
--	--	--	--

		<p>“As meninas pendiam para puzzles de princesas ou com personagens femininas, enquanto os meninos preferiam super-heróis. As atividades começam a diferenciar-se quando quatro meninas e dois meninos quiseram pintar um desenho. Mas este desenho era bastante diferente. As meninas pintavam princesas enquanto os rapazes pintavam super-heróis. Dois rapazes também preferiram ir construir legos e a estes juntou-se uma menina. Enquanto a menina construía um castelo, um dos rapazes construía um avião e o outro um camião” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018).</p>	
3. <b>Adultos e os estereótipos</b>	<b>Papel das profissionais e os constrangimentos de enfrentar os estereótipos</b>	<p>“Ambas se mostraram disponíveis para me ajudar naquilo que eu precisasse, encorajando-me na minha investigação, referindo que as questões da igualdade de género são imprescindíveis num ensino pré-escolar” (N.T. 1, , 6 de novembro de 2017).</p> <p>“Chegou a hora de arrumar e curiosamente a professora apenas pediu às duas meninas para arrumarem a casinha. Os dois rapazes foram sentar-se enquanto as colegas arrumavam e nem a professora nem a assistente operacional pediu que estes dois fossem arrumar este espaço” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p> <p>“Uma menina sentiu bastante dificuldade em escolher o seu brinquedo e a assistente operacional para a ajudar disse para a mesma escolher uma boneca, incentivando-a a escolher um brinquedo típico de menina. A professora corrigiu a assistente operacional, dizendo que a menina pode escolher uma boneca, mas também um carro, uma bicicleta, entre outros”</p>	

		<p>(N.T. 10, 6 de dezembro de 2017).</p> <p>“Enquanto uma das meninas andava de triciclo foi magoada por um menino e foi queixar-se à assistente operacional presente neste espaço. Esta respondeu-lhe: “deixa o triciclo para os meninos brincarem e vai brincar para a casinha.” A assistente operacional assumiu que o triciclo é um brinquedo de meninos e a casinha das meninas” (N.T. 10, 6 de dezembro de 2017).</p> <p>“a animadora começou a chamar o menino de menina por este estar a brincar com um secador. Ou seja, a animadora assumiu que aquele secador cor-de-rosa era um brinquedo de menina e se este estava a brincar com ele, é porque era uma menina” (N.T. 11, 11 de dezembro de 2017).</p> <p>“um dos meninos estava a portar-se muito mal e a professora para que ele se portar-se melhor disse “vou vestir-te uma saia cor-de-rosa que trouxe de casa”. A professora estava a ameaçar a criança com um castigo que seria vestir uma saia cor-de-rosa” (N.T. 19, 15 de janeiro de 2018).”</p> <p>“A professora, neste momento, apresentou quais as personagens que poderiam criar, distinguindo as personagens entre meninas e meninos. As meninas, segundo a professora, poderiam ser a Alice, a Rainha de Copas e a Rainha Branca. Os meninos, por sua vez, seriam o Chapeiro Maluco, o Gato Risonho, o Valete de Copas e o Coelho Branco” (N.T. 20: 46).</p>	
--	--	---	--



		<p>“O jogo consistia em fazer bolos, e quando a professora o apresentou disse “vamos fazer um jogo de culinária para ajudarem a vossa mãe a cozinhar”. Nesta frase não inclui o pai ou qualquer familiar masculino, apenas a mãe. Todas as crianças puderam jogar este jogo para aprender a jogá-lo” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“Numa folha branca faz uma separação e de um lado coloca uma cara de um menino a verde, para se referir aos meninos e as meninas que se portaram bem, e do outro lado coloca um menino a vermelho, para representar os meninos e as meninas que se portaram mal durante o almoço. É de destacar que meninos e meninas participam nesta atividade, mas a professora desenhou a cara de um menino para fazer as separações entre quem se porta bem e mal. As crianças, individualmente, foram ao centro e desenharam a sua cara ou do lado verde ou do lado vermelho” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“individualmente perguntou como estava o processo e se eram as suas mães que estavam a confeccionar os fatos. Em nenhum momento a professora perguntou se seria o pai ou outra pessoa próxima a confeccionar, referiu sempre a mãe” (N.T. 23, 29 de janeiro de 2018).</p> <p>“dois rapazes quiseram ficar juntos e esta não deixou e estes disseram «mas existem três meninas que estão juntas» e ela respondeu «mas as meninas portam-se bem, vocês rapazes é que se portam mal»” (N.T. 24, 31 de janeiro de 2018).</p>	
--	--	---	--

		<p>“os meninos ganharam a professora comentou “os meninos são mais fortes, é normal que ganhem” e nas jogadas seguintes apenas colocou as meninas contra as meninas e os meninos contra os meninos. Quando fazia adversários/as mistos/as, colocava meninas mais velhas com rapazes mais novos, para tentar equilibrar as forças, na opinião desta” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“foi notório a quantidade de meninas que iam saindo do jogo, no final ficou uma menina e um menino e o menino ganhou, por ser mais rápido, segundo a professora” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“A professora referiu que não deve ser fácil fazer um trabalho sobre igualdade de género, visto achar não existir estereótipos de género naquele jardim-de-infância. A outra educadora concordou com ela. Eu questionei-as porquê. Elas responderam-se que ambos meninos como meninas utilizavam as áreas todas da sala. E eu perguntei-lhes se as funções exercidas nessas áreas eram as mesmas para ambos os géneros. Elas disseram-me não reparam muito nisso, mas acharem que sim. Eu não quis dar a minha opinião e disse-lhes que deveriam observar para tirar as suas conclusões” (N.T. 26, 7 de fevereiro de 2018).</p> <p>“a assistente operacional chegou e afirmou junto do menino «és pior que as mulheres, estás sempre na casa de banho”. Ela atribuiu um comportamento às mulheres e às meninas, que estariam sempre na casa de banho, ao contrário dos homens e rapazes»</p>	
--	--	---	--

		<p>(N.T. 26, 7 de fevereiro de 2018).</p> <p>“uma das assistentes operacionais questionou cada uma das meninas como iria ser amiga da sua mãe neste dia da amizade e se iria ajudá-la em casa. É de destacar que falou em ajudar a mãe e nunca o pai. Por sua vez, aos meninos perguntava como iriam ajudar os seus «pais» incluindo a mãe e o pai” (N.T. 27, 14 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Estas duas meninas na casinha encontravam-se vestidas com dois vestidos e estavam a embalar duas bebés, que diziam ser as suas filhas. Quando a assistente operacional pediu para as meninas arrumarem este espaço disse “Tu quando ajudas a tua mãe pões assim a mesa?”, mostrando-se desagrada por estarem a arrumar assim a mesa. Novamente associou a mãe às tarefas domésticas e não o pai” (N.T. 27, 14 de fevereiro de 2018).</p> <p>“uma menina e um menino trouxeram o livro que tinham levado para ler em casa. O menino apenas tinha trazido o livro e não o registo da história e a assistente operacional afirmou que como foi o pai a levá-lo à escola, não deveria saber do registo porque normalmente é a mãe que trata desses assuntos” (N.T. 28, 19 de fevereiro de 2018).</p> <p>“A professora respondeu que já não são apenas as meninas que cozinha, os meninos também cozinham e questionou se o pai dele também não ajudava com as tarefas domésticas. Ele disse que não, que ele chegava a casa e se sentava no sofá, sendo a mãe a preparar tudo. Os três</p>	
--	--	--	--

		meninos continuaram nesta área a comer os alimentos trazidos do mercado” (N.T. 28, 19 de fevereiro de 2018).	
	<b>Família e a continuidade dos estereótipos</b>	<p>“foram as suas mães e avós que as foram buscar ao jardim-de-infância” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“Muitas foram as experiências relatadas pelas crianças, mas a que mais me marcou foi o facto de um menino ter referido que tinha arrumado a casa, para além do espanto da professora esta ainda o interrogou: «ajudaste a tua mãe?», remetendo as tarefas domésticas para a mãe e excluindo o pai das mesmas” (N.T. 7, 27 de novembro de 2017).</p> <p>“as meninas encontravam-se com desenhos pintados com personagens da Disney femininas: a cadela da Patrulha Pata e a ursinha Marcha. Mas também tinham borboletas, corações e laços. Por sua vez, a maioria dos meninos não tinham desenhos nas suas batas, apenas um deles que tinha o homem-aranha” (N.T. 9, 4 de dezembro de 2017).</p> <p>“resolvi questionar um pouco mais, perguntando-lhe quem normalmente a vestia de manhã e fazia os seus penteados e esta respondeu-me que era a sua mãe. Questionei o mesmo à outra menina presente na sala que me disse também ser a sua mãe. Os meninos também disseram ser a suas mães a arranjar-lhes para irem para o jardim-de-infância” (N.T. 14, 18 de dezembro de 2017).</p> <p>“Uma menina falou que foi almoçar a casa do seu avô, e esta fez um almoço muito bom. É de realçar que esta falou que foi a casa do seu avô e foi a avó</p>	

		<p>que cozinhou” (N.T. 19, 15 de janeiro de 2018).</p> <p>“[um menino] ficou em casa a confeccionar um bolo com a sua mãe, referiu sempre a mãe e nunca o pai, mas admitiu ter sido, fundamentalmente, o pai a comer o bolo” (N.T. 21, 22 de janeiro de 2018).</p> <p>“a professora recolheu os livros da biblioteca que cada menino e menina levaram para casa. De 23 crianças que frequentam a escola, apenas 8 tinham devolvido os livros. A professora perguntou a cada um/a quem tinha lido as histórias. Das oito crianças, sete responderam ter sido a mãe e uma respondeu ter sido o pai e a mãe” (N.T. 21, 22 de janeiro de 2018).</p> <p>“Uma menina confidenciou ter ido ao parque com a sua mãe e a sua tia. Outro menino disse que confeccionou um bolo com a sua avó. Uma menina referiu que a sua mãe a maquilhou, para que pudesse ficar mais bonita” (N.T. 23, 29 de janeiro de 2018).</p> <p>“a professora também questionou a cada criança que tinha trazido o livro quem lhe tinha lido a história. De sete meninos/as que levaram os seus livros, apenas um disse que tinha sido o seu pai a ler a história, as restantes seis confidenciaram ter sido a sua mãe” (N.T. 23, 29 de janeiro de 2018).</p> <p>“Desses 10, apenas 2 (um rapaz e uma rapariga) confessaram ter sido o pai e a mãe a ler o livro, 7 foram apenas a mãe e um deles foi o avô. Neste caso em particular em que foi o avô que contou a história, esta tinha como título «A minha primeira</p>	
--	--	---	--

		<p>mala de ferramentas» e a professora comentou «Realmente os avôs têm mais jeito para este tipo de livros». A docente afirmou, portanto, que os avôs, no sexo masculino, têm mais habilidades para contar histórias relacionadas com ferramentas” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Um menino começou a falar e disse ter ido passear no sábado com o pai de bicicleta, a professora perguntou se a mãe também teria ido e este respondeu que ela ficou em casa a preparar o almoço” (N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Todos os meninos e todas as meninas confessaram ter sido a sua mãe a ajudá-los/as com a leitura dos livros e com a construção do desenho. Apenas um menino revelou ter sido a sua mãe e o seu pai, mas nenhum deles/as disse ter sido apenas o seu pai” (N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Quando estava a ajudar uma menina esta disse-me “a minha mãe faz bolos em casa” e não referiu o pai nesta frase” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018).</p>	
4. Recursos Pedagógicos e Didáticos	Estereótipos nos manuais/livros presentes em Jardim-de-Infância	<p>“Nesta história encontra-se presente a ideia de que as mulheres são más e pretendem fazer mal às crianças, mas também a ideia de desleixo do pai, que concordou com a madrasta e abandonou o seu filho e a sua filha. É de destacar que no final se arrependeram e fica presente a ideia de que quando as pessoas fazem muito mal, mas depois se arrependem, fica tudo perdoado” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“Para além disto, é de destacar dois livros presentes nesta biblioteca. Um designado de «Quinta» que é um livro sobre</p>	

os animais de uma quinta. Em cada página estava retratado um/a animal e estavam escritas um conjunto de perguntas e por baixo a imagem com as respostas. As perguntas eram as seguintes: «O que é que o animal come?»; «Onde dorme?»; «O que diz?»; «Como se chama o seu filho?»; «Qual o seu melhor amigo?». Destas perguntas apenas vou responder às duas últimas. A vaca tinha como filho o bezerro e como melhor amigo o agricultor. O cão tinha como filhos os cachorrinhos e como melhor amiga a raposa. O galo tinha como filhos os pintainhos e como melhor amiga a galinha. O porco tinha como filhos os leitões e como melhor amigo o gato. O gato tinha como filhos os gatinhos e como melhor amigo o guaxinim. O cavalo tinha como filho o potro e como melhor amigo o burro. A ovelha tinha como filho o cordeiro e como melhor amiga a cabra. Neste conjunto de oito animais, seis deles são do sexo masculino e apenas dois do sexo feminino. Destes/as todos/as têm filhos nos masculino, nunca falando do feminino. São cinco os melhores amigos no masculino e apenas três no feminino. Para além disto é de destacar que o melhor amiga da vaca é o agricultor e não a agricultora remetendo para a ideia de a agricultura ser uma profissão ainda masculina. O segundo livro que procuro destacar tem como título «Palavras» e expõe um conjunto de letras e cada letra é relacionada com uma palavra. Todas as palavras que são ilustradas por um animal, este é masculino: pássaro, cão, elefante, gorila, cavalo, canguru, leopardo, rato e coelho. Este é outro exemplo que mostra os estereótipos ao

		<p>nível das leituras presentes neste jardim-de-infância” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“Numa análise geral de todos os livros presentes apercebi-me que em todos eles predominava uma linguagem masculina, para além disto todos eles tinham como personagens principais um menino ou um animal no masculino: cavalo, coelho, urso, sapo, elefante, crocodilo e um espantalho. De vários livros presentes na biblioteca destaquei quatro, os que mais chamaram a minha atenção.</p> <p>“Circo” que apresenta as personagens do circo: elefante, rato, urso, cão, três palhaços, uns trapezistas, um homem equilibrado numas andas, canguru e um urso num carro e um domador de leões. As únicas personagens presentes neste circo são masculinas, não existe nenhuma personagem feminina.</p> <p>“Bombeiro” que fala da profissão de bombeiro, ilustrado apenas com imagens masculinas de bombeiros e com uma linguagem masculina: “o bombeiro chefe ordena os seus homens”, está escrito no livro. A profissão de bombeiro ainda se encontra relacionada com o sexo masculino?</p> <p>“Se eu fosse um animal”, para além da linguagem masculina logo presente no título do livro, este descrevia quais os animais que o menino escolhia ser: pássaro, elefante, polvo, gato, canguru, porco, caranguejo, cobra, leopardo, mosca e leão. De onze animais presentes apenas um corresponde a um animal feminino, os restantes dez são todos masculinos.</p> <p>“Bem-vindo à quinta Nutribén”, este livro apresenta os animais com imagens e o nome deles escritos por baixo. Os animais presentes neste</p>	
--	--	--	--



		<p>livro são: cão, gato, vaca, cavalo, porco, ovelha, galinha, coelho, caracol e pato. De dez animais presentes neste livro apenas dois remetem para o sexo feminino, os restantes oito corresponde ao sexo masculino” (N.T. 18, 10 de janeiro de 2018).</p> <p>“Esta contava a história de um sapo que acordou muito triste e por mais que os amigos o fizessem rir ele continuava triste. Para além de ter como protagonista um sapo, animal no masculino, todos os seus amigos eram também masculinos: um pássaro, um urso, um pato e um rato” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“este livro [«A minha primeira mala de ferramentas»] já foi levado para casa várias vezes e de todas as vezes foram apenas meninos que o levaram” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“O personagem dizia respeito a um monstro que assustava os/as animais sempre que estes/as tivessem parados/as. Importa destacar que a personagem principal da história era masculina, como todas as personagens principais dos livros que visualizei na biblioteca” (N.T. 28, 19 de fevereiro de 2018).</p> <p>“um desenho relativo à outra história contada na sexta-feira passado: a do rei. Novamente esta história tinha como personagem principal um ser do sexo masculino” (N.T. 28, 19 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Estes para além de apresentarem uma linguagem masculina tinham como personagem principal sempre um menino ou um animal masculino. Para além disto, os</p>	
--	--	---	--

		<p>violões das histórias também diziam respeito a um animal masculino, por exemplo, na história dos três porquinhos, em que o lobo só procurava destruir a casa dos três porquinhos” (N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Nesta [história] encontrava-se descrito as funções do pai. O pai é quem brinca com os/as filhos/as, levando-os/as ao parque a andar de bicicleta. O pai pratica desporto, nomeadamente golf. O pai trabalha num emprego muito importante que lhe ocupa muito tempo. O pai gosta de dormir depois das refeições. O pai ajuda a mãe a cozinhar. O pai é quem dá prendas quando os/as filhos/as se portam bem. Nesta história o pai é retratado desta forma. O pai ajuda a mãe a cozinhar, significa que a mãe é que normalmente realiza esta tarefa e ele só ajuda? E as restantes tarefas não as realiza nem sequer ajuda a mãe? Para além deste aspecto, o pai é visto apenas como uma pessoa com qualidades e não com defeitos” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018)</p>	
	<p><b>Estereótipos no Jardim-de-Infância relativos à televisão</b></p>	<p>“Na televisão estavam a ver desenhos animados que se chamavam “O Mickey” e no intervalo de um episódio para outro deu um reclame de uma boneca, para que as crianças pudessem comprar. No reclame tinha como cor de fundo o cor-de-rosa e encontrava-se uma menina com cerca de 7 anos a brincar com uma boneca, com roupa cor-de-rosa e com todos os seus acessórios: laço para o cabelo, biberão, uma muda de roupa e sapatos. Ouvia-se as meninas a dizer «eu quero» ou «eu vou pedir à mãe para me comprar», os meninos estavam apáticos, nada diziam” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p>	

	<p>“Neste tempo as meninas e os meninos viram dois filmes. O primeiro filme retratava a história de um ursinho que fazia muitas asneiras. O segundo filme fala da história de Aladim que graças à sua Lâmpada Mágica conseguia pedir todos os desejos que quisesse. Este queria casar com uma linda princesa e como o seu desejo tinha de se concretizar, conseguiu as pedras preciosas mais bonitas que o pai da princesa alguma vez tinha visto e assim conseguiu casar com ela. Este filme mostra que a princesa não tinha qualquer tipo de decisão sobre o homem com quem queria casar. Ou seja, bastava alguém ter dinheiro para conquistar o seu pai, que este decidia que ela se deveria casar com determinado homem” (N.T. 4, 16 de novembro de 2017)</p> <p>“Tal como no último dia de observação neste jardim-de-infância, as crianças começaram a visualizar os anúncios de brinquedos que estavam a passar na televisão e as meninas identificavam-se com uns e os meninos com outros. As meninas diziam que tinham ou queriam ter as bonecas que passavam na televisão, enquanto os meninos diziam que queriam os jogos de construção, as pistas de carros e os carros” (N.T. 6, 22 de novembro de 2017).</p> <p>“Os meninos e as meninas encontravam-se bastante sossegados/as a ver mais um episódio do «Mickey»” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“As crianças encontravam-se, novamente, na sala de visualização de desenhos</p>	<p>Os desenhos animados vistos neste JI são apenas masculinos?</p>
--	--	--

		animados a assistir ao «Mickey»” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).	
	<b>Brinquedos Estereotipados</b>	<p>“As meninas falavam em bonecas e ursos, enquanto os meninos falavam em animais e desenhos animados do sexo masculino. A professora a dada altura perguntou se os meninos brincavam com bonecas e se as meninas brincavam com carros. Apenas uma menina respondeu que gostava de brincar com carros e nenhum menino respondeu que gostava de brincar com bonecas. A professora questionou o porquê e eles disseram que a mãe não comprava” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017)</p> <p>“uma menina tinha uma revista repleta de brinquedos, e dois meninos e duas meninas foram para o seu redor para escolher qual o brinquedo que queriam para o natal. As meninas escolheram bonecas enquanto os meninos queriam pistas e carros” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“foi altura de todos os meninos e meninas dizerem quais os brinquedos que gostariam de pedir ao Pai Natal. Na sala estavam presentes seis meninos, destes dois pediram carros, dois pediram um barco, outro uma Play Station e o último um avião. Das oito meninas presentes, duas delas pediram uma boneca, duas pediram um carro, uma pediu uma mota, outra um tambor, outra um comboio e a última queria uma boneca que trouxesse maquilhagem para poder maquilha-la. A professora ia colocando o nome das crianças e á frente qual a prenda que estes/as queriam. Quando a primeira menina pediu um carro a professora estranhou, mas não comentou.</p>	

		<p>Mas quanto viu que duas meninas já queriam carros e outro queria uma moto, esta achou estranho e até referiu que não era normal, que as meninas pediam bonecas e tentou que estas mudassem de opinião relativamente às suas prendas. As meninas continuavam com os seus desejos e queriam de facto aqueles brinquedos. Este momento foi bastante constrangedor para mim, porque fiquei bastante chocada com esta atitude por parte da professora. Esta estranhou que uma menina pedisse um simples carro como brinquedo, acreditando que esta deveria escolher brinquedos socialmente destinados ao seu género. Podemos ver nesta escolha de brinquedos que várias meninas pediram brinquedos socialmente destinados ao sexo oposto, mas os meninos não escolheram brinquedos destinados socialmente a meninas” (N.T. 7, 27 de novembro de 2017).</p> <p>“Neste momento, duas meninas brincaram com as suas bonecas e mais meninas se juntavam a elas para também poderem brincar, neste espaço de tempo nenhum rapaz quis brincar com elas” (N.T. 9, 4 de dezembro de 2017)</p> <p>“nesta primeira parte da manhã a professora procurou saber qual a prenda que cada criança gostaria de ter. Estavam presentes onze meninas dentro da sala e estas queriam: uma corda; uma bola; uma boneca (4); maquilhagem; patins (4); patos de borracha e yo-yo. Para além destas meninas estavam ainda presentes cinco meninos, que gostavam de ter como prenda: um ursinho panda; uma moto; uma bicicleta (2); uma trotinete e um carro robô com</p>	
--	--	---	--

	<p>um homem a conduzir. Tal como já tinha retratado no segundo jardim-de-infância que realizou observação, os brinquedos que as crianças querem como presente são estereotipados. As meninas podem escolher brinquedos socialmente atribuídos a meninos, mas os meninos não manifestam interesse por brinquedos destinados a meninas” (N.T. 10, 6 de dezembro de 2017).</p> <p>“Esta menina referiu que no seu aniversário tinha recebido como prenda uma boneca e que tinha gostado muito. Neste momento, um menino que também fez anos na semana anterior referiu que as suas prendas foram um carro, uma moto e uma pista com um comboio. Estes brinquedos, voltaram a destacar a ideia dos brinquedos estereotipados consoante o género” (NT.11: 25)</p> <p>“algumas meninas chamaram-me para brincar com elas e falaram-me das prendas que gostariam de ter no Natal, todas elas me falaram que gostavam que o Pai Natal lhes trouxesse bonecas, apesar de cada uma delas querer uma diferente” (N.T. 12, 13 de dezembro de 2017).</p> <p>“Duas meninas estavam a brincar com as bonecas, uma delas até tinha levado uma de casa para poder brincar” (N.T. 13, 14 de dezembro de 2017).</p> <p>“O presente de todas as crianças era igual: um jogo com peças da patrulha pata, azul e apenas com as personagens masculinas dos desenhos animados. Na caixa deste puzzle aparecia um menino a brincar este jogo e uma das</p>	
--	---	--

		<p>meninas, visto isto, afirmou “Está aqui um menino mas este brinquedo também é para meninas.” Eu dei-lhe razão, dizendo-lhe que este era um puzzle que tanto meninas como meninos poderiam brincar” (N.T. 13, 14 de dezembro de 2017).</p> <p>“as prendas que tinham recibo no Natal. Todas as meninas confessaram ter recebido uma boneca. É interessante observar que de onze meninas apenas quatro tinham escolhido bonecas como prenda de natal, no entanto as onze receberam este brinquedo como prenda. Por sua vez, os rapazes não fizeram referência a qualquer ao facto de ter recebido bonecas, mas sim pintas de carros e carros, barcos, aviões e puzzles” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“Neste momento, uma menina comentou que apenas tinha brinquedos de meninas, eu questionei-a do porquê de ela dizer aquilo e esta disse-me que tinha brinquedos cor-de-rosa enquanto os meninos tinham brinquedos azuis. Eu procurei explicar-lhe que independentemente da cor e do brinquedo, todos os brinquedos são para meninos e para meninas” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“um menino deu a ideia de fazerem colagens com carros e a professora disse «ele é 100% rapaz». Isto significa que um rapaz é 100% rapaz se gostar de brinquedos como carros? Brinquedos socialmente atribuídos ao seu género?” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“Eu questionei-as sobre os presentes que tinham recebido e todas elas me disseram que</p>	
--	--	--	--

		<p>tinham recebido uma boneca, apesar de cada uma delas me ter descrito uma diferente, todas elas recebeu este brinquedo. Neste momento dois rapazes juntaram-se a nós e um deles confessou ter recebido um carro enquanto outro referiu ter recebido um cavaleiro de pau” (N.T. 17, 8 de janeiro de 2018).</p> <p>“um menino apresentou-se com um brinquedo, as meninas diziam que este brinquedo era de menina. Eu questionei-lhes o porque de fazerem tal afirmação e estas disseram-se que ele era cor-de-rosa. O brinquedo era um barco, com a parte de cima cor-de-rosa que transportava barbies, mas as barbies não estavam dentro do barco. Algumas meninas presentes quiseram brincar com este brinquedo, mas o menino não deixou e utilizou-o como garagem dos carros que trazia consigo e brincou apenas com os seus amigos. Depois do menino não ter deixado nenhuma menina brincar com ele, uma delas veio muito zangada me dizer que o brinquedo era de meninas, porque era cor-de-rosa e servia para colocar barbies e não carros. Eu expliquei-lhe que todos os brinquedos são de meninas e de meninos e todos/as podem brincar com eles” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“Um menino, neste dia, tinha levado alguns brinquedos para a escola: um conjunto de quatro carros. Assim sendo, juntamente com ele estavam mais dois meninos a brincar com os seus carros” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“Um dos meninos tinham um livro sobre carros, e assim mais dois colegas quiseram juntar-se</p>	
--	--	---	--



		<p>a ele e ver as imagens do seu livro. Outro menino pediu a sua bola, e assim mais três colegas se juntaram a eles para poderem jogar futebol” (N.T. 23, 29 de janeiro de 2018).</p> <p>“Um menino levou um dos seus brinquedos para o recreio, um carro. Este e mais quatro amigos encontravam-se a brincar com o seu brinquedo, enquanto duas meninas apesar de estarem no grupo apenas ficaram a observar. Esta brincadeira decorreu alguns minutos, até que o menino resolveu emprestar o seu brinquedo a uma menina com necessidades especiais” (N.T26: 61)</p>	
<b>5. Práticas Estereotipadas</b>	<b>Linguagem masculina versus linguagem inclusiva</b>	<p>“É de destacar que ao longo da manhã as educadoras e as funcionárias utilizavam linguagem masculina para se dirigirem às crianças, tratando-os/as sempre por meninos. Apesar de estarem mais meninas que meninos neste espaço” (N.T. 2, 13 de novembro de 2017).</p> <p>“A professora ao falar desta causa referiu que seria para ajudar meninos e meninas que não têm pais e uma menina respondeu “pais e mães”, desconstruindo a ideia que muitas pessoas têm de que pai e mãe são incluídos na palavra pais” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“a professora ao longo do dia utilizou sempre linguagem masculina, englobando o menino e a menina na expressão «os meninos»” (N.T. 7, 27 de novembro de 2017).</p> <p>“Neste momento de apresentação da história, a professora utilizou sempre linguagem masculina: “todos juntos”; “os amigos”; “os</p>	

		<p>meninos”. A história era referente ao nascimento do menino Jesus e a professora referiu-se à mãe, Maria e ao pai, José como «os pais»” (N.T. 8, 29 de novembro de 2017).</p> <p>“No início deste uma menina perguntou «o que é aquilo?» e a professora respondeu «um menino», mas era uma menina que estava retratada na imagem inicial do filme. Será que a linguagem já se encontra tão estereotipada que a professora apenas fala no masculino? Excluindo completamente a linguagem feminina?” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“apercebi-me de alguns estereótipos presentes nos livros. A linguagem de todos os livros presentes era masculina. De entre muitos livros o que mais me chamou a atenção foi um designado de «Ser amigo é ...». Em cada página deste livro encontra-se expresso o significado do que é ser amigo. Apesar de conter algumas imagens femininas, a verdade é que não se encontra presente uma linguagem feminina.” (N.T. 16, 3 de janeiro de 2018).</p> <p>“com o cantar da música eu consegui perceber que esta contemplava uma linguagem masculina:  <i>“Aqui estamos nós  Todos reunidos  Cantando as Janeiras  Para os nossos amigos”</i>  Com este excerto da música é notória a linguagem existente, “todos reunidos” e “nossos amigos” remete para uma linguagem masculina. (...) Neste momento, tentou alertá-las para o facto de a mãe e o pai irem assistir as Janeiras e se cantassem bem, eles poderiam dizer “o meu filho canta muito bem”, neste momento uma</p>	
--	--	---	--

	<p>menina corrigiu a professora dizendo “ou filha” e a professora modificou a sua frase” (N.T. 18, 10 de janeiro de 2018).</p> <p>“posteriormente a professora pediu que um menino contasse “os meninos”, o menino começou a contar os meninos e as meninas. A linguagem masculina está tão enraizada, que quando a professora pede para contar os meninos, o menino percebeu logo que a professora estaria a falar de meninos e meninas” (N.T. 20, 17 de janeiro de 2018).</p> <p>“a professora escreveu o total de meninos/as em cada uma das cores. Mas para representar meninos e meninas colocou «X meninos», usando uma linguagem masculina” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“os/as finalistas iriam para a sala da professora Maria para lhes ser ensinado uma música que iriam cantar por serem considerados «Heróis da Fruta». Apesar da existência de meninas neste grupo, estas eram incluídas nos heróis e não eram tratadas como heroínas (...).Esta letra, escrita por elas, continha uma linguagem masculina, contendo expressões como: «somos os heróis da fruta»; «todos juntos» e «somos amigos»”(N.T. 24, 31 de janeiro de 2018).</p> <p>“Enquanto a parte do filme passava a educadora comentou “olhem o que eles estão a fazer” e no filme aparecia um animal masculino e um animal feminino, uma menina disse “não é eles, é ela também” e a professora corrigiu a sua frase” (N.T. 26, 7 de fevereiro de 2018).</p>	
--	---	--

		<p>“Eu disse-lhes que na brincadeira apenas iriam participar meninas, então elas seriam bombeiras e não bombeiros. A linguagem masculina encontra-se tão enraizada que estas já a utilizam para todas as ocasiões” (N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).</p>	
	<b>Estereótipos nas cores</b>	<p>“Era notória a diferença das lancheiras em que as crianças traziam o lanche. As meninas traziam o lanche dentro de sacos ou lancheiras cor-de-rosa com desenhos animados atribuídos ao seu género, enquanto os meninos tinham lancheiras e sacos azuis ou verdes e também com desenhos animados destinados ao seu género” (N.T. 2, 13 de novembro de 2017).</p> <p>“Os lanches eram variados, mas algo que não modificou foram as lancheiras, as meninas continuavam com lancheiras cor-de-rosa e desenhos animados do sexo feminino e os meninos azuis, verdes e vermelhos com carros e desenhos animados do sexo masculino” (N.T. 3, 15 de novembro de 2017).</p> <p>“Também neste jardim-de-infância, as meninas tinham lancheiras cor-de-rosa com ou sem desenhos animados e os rapazes azuis também com ou sem desenhos animados” (N.T. 4, 16 de novembro de 2017).</p> <p>“Era notória a diferença de cores consoante o sexo. A maioria das meninas coloriram com cor-de-rosa e fizeram desenhos de bonecas, corações, passarinhos e flores. Os rapazes pintavam maioritariamente de azul e desenharam bolas e riscas” (N.T. 4, 16 de novembro de 2017).</p>	

		<p>“foi nesse momento que eu comecei a reparar na diversidade de pijamas existentes. As meninas traziam pijamas cor-de-rosa, maioritariamente com duas personagens femininas dos desenhos animados “Patrulha Pata”, duas cadelas com vestimenta cor-de-rosa e laço na cabeça. Os rapazes traziam as personagens dos mesmos desenhos animados, mas os masculinos, com cores azuis, verdes e castanhas. As restantes meninas, que não levaram pijamas com estes desenhos animados eram todos cor-de-rosa com robes também cor-de-rosa. Os meninos levavam os pijamas azuis-escuros, à excepção de um que levava cinzento com bolinhas brancas” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“as pinturas dos pijamas que eles tinham pintado e a respectiva fotografia de cada um/a deles/as, que pareciam estar a vestir os pijamas que tinham pintado. Todas aquelas imagens eram bastante diferentes, mas havia algo comum: as meninas pintaram maioritariamente de cor-de-rosa, enquanto os meninos pintaram com cores escuras e fortes” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“apenas um menino pintou a camisola do seu pijama de cor-de-rosa, mas mesmo assim tentou pintar de cor-de-laranja por cima, mas não conseguiu que esta cor se destaca-se a 100%, as calças no pijama são azuis. Em contrapartida, quatro meninas pintaram as suas camisolas de cor-de-rosa e duas as suas calças. Apenas duas meninas escolheram cores fortes e escuras para pintar os seus pijamas: azul, roxo e</p>	
--	--	---	--

		<p>preto. As restantes pintaram com cores claras. Já os meninos escolheram cores mais escuras, á excepção de um que escolheu cor-de-rosa, uma cor clara, mais nenhuma escolheu uma cor clara para a sua pintura” (N.T. 5, 20 de novembro de 2017).</p> <p>“As lancheiras cor-de-rosa das meninas e as azuis dos rapazes ficaram vazias rapidamente” (N.T. 6, 22 de novembro de 2017).</p> <p>“as meninas tiravam de dentro das suas mochilas as suas lancheiras cor-de-rosa, enquanto os meninos traziam as suas lancheiras azuis e verdes” (N.T. 7, 27 de novembro de 2017).</p> <p>“Foi neste momento que um menino me confidenciou: “não gosto de cor-de-rosa”, e eu questionei-lhe “mas porquê?” e ele respondeu que era uma cor de menina. Eu tentei explicar-lhe que cor-de-rosa é de menina e de menino, tal como todas as outras cores. Ele perguntou-me se, então, poderia usar para pintar o seu presépio e eu disse que sim, “podes usar cor-de-rosa e todas as outras cores”. Neste momento foi notório a discriminação ainda existente relativamente às cores. O cor-de-rosa ainda é visto como cor de menina, enquanto o azul é visto como cor de menino” (N.T. 7, 27 de novembro de 2017).</p> <p>“Todas as batas são da cor amarela ao xadrez, mas cada criança ou encarregado/a de educação decora como quer. Podemos ver que todas elas têm cravado o nome do menino ou da menina. Mas algo os diferenciava: as cores, para além da cor preta presente em</p>	
--	--	---	--

		<p>algumas batas de ambos os sexos, as meninas tinham o seu nome escrito a cor-de-rosa e os meninos a azul” (N.T. 9, 4 de dezembro de 2017).</p> <p>“a menina trazia um bolo cor-de-rosa, com a imagem de um desenho animado feminino (...) Ambas as velas eram em 3D com o número 3, mas a do menino era azul, enquanto a da menina era cor-de-rosa (...). Os guardanapos em que estavam a ser servidos os bolos eram cor-de-rosa e cm um desenho animado feminino e os meninos começaram a brincar com esta questão dizendo que estavam a comer com guardanapos de meninas” (N.T. 11, 11 de dezembro de 2017).</p> <p>“reparei na cor que escolhiam para pintar a sua coroa de natal. Dos seis rapazes presentes na sala, apenas um escolheu a cor vermelha para pintar, os restantes escolheram o azul. Em contrapartida, nenhuma menina escolheu esta cor, mas sim vermelho e prateado [só podiam escolher entre vermelho, azul e prateado]” (N.T. 12, 13 de dezembro de 2017).</p> <p>“as suas lancheiras: as das meninas cor-de-rosa e a dos rapazes azuis” (N.T. 12, 13 de dezembro de 2017).</p> <p>“uma menina pediu-me para lhe retirar um arco de dentro de uma caixa e disse-me que queria o arco vermelho, eu perguntei-lhe: «não queres o azul porquê?» e esta respondeu-me «o azul é a cor de meninos»” (N.T. 12, 13 de dezembro de 2017).</p> <p>“Uma menina, quando nos observou a conversar, resolveu acompanhar-nos na conversa e</p>	
--	--	--	--

		<p>mostrou as suas unhas pintadas de cor-de-rosa. Eu perguntei-lhe quem lhe tinha pintado e ela respondeu-me que foi a sua mãe e que de manhã também a tinha vestido de cor-de-rosa para condizer com as suas unhas” (N.T. 14, 18 de dezembro de 2017).</p> <p>“As lancheiras cor-de-rosa das meninas e as azuis dos rapazes invadiram as mesas e as meninas e os meninos começaram a comer” (N.T. 14, 18 de dezembro de 2017).</p> <p>“Uma delas desenhou a família: o pai estava vestido de pai-natal, a menina, a mãe e a irmã estavam vestidas com vestidos longos, cor-de-rosa” (N.T. 15, 20 de dezembro de 2017).</p> <p>“Enquanto a professora me mostrava eu reparei na cor delas. As meninas escolheram as cores cor-de-rosa e amarelo, enquanto os meninos escolheram o azul. Foi mais uma vez notória a separação na escolha das cores entre meninas e meninos” (N.T. 17, 8 de janeiro de 2018).</p> <p>“Na minha observação da pintura destes desenhos algo me chamou a atenção: as cores escolhidas para pintar os três reis. As crianças como sabiam que estavam a pintar reis, ou seja, uma imagem masculina utilizavam certas cores. Essas cores eram essencialmente azul, verde, castanho e preto. Estas quatro cores eram muito utilizadas. Apenas duas meninas utilizaram o cor-de-rosa e uma delas também utilizou amarelo e cor-de-laranja” (N.T. 18, 10 de janeiro de 2018).</p> <p>“Apesar de todas as raparigas terem escolhido o cor-de-rosa,</p>	
--	--	--	--



		<p>alguns rapazes também utilizaram esta mesma cor. Para além disto, também alguns rapazes escolheram cores como cor-de-laranja e amarelo, o que antes não tinha acontecido. As meninas prenderam-se a estas cores, mas algumas também escolheram o azul, o preto, o verde e o roxo” (N.T. 19, 15 de janeiro de 2018).</p> <p>“Eu peguei num balão verde e perguntei a um conjunto de meninos e meninas (que se estavam a portar melhor) se queriam ser elas a fugir com o balão estes/as disseram-me que não. Eu escolhi outros/as. Na jogada seguinte eu estava com um balão rosa e voltei a perguntar a uma das meninas que anteriormente tinha recusado se gostava de ser ela, e como o balão desta vez era cor-de-rosa, esta disse-me que sim. Neste momento, apercebi-me, ainda mais, da estereotipia presente nas cores” (N.T. 22, 24 de janeiro de 2018).</p> <p>“todos/as os/as meninos/as trouxeram as suas mochilas para as mesas da sala e foi notória a diferença destas consoante o sexo. As meninas apresentavam-se com as suas mochilas cor-de-rosa, enquanto os meninos tinham as suas com a cor de azul e apenas um com a cor verde. As cores encontram-se, portanto, de tal modo formatadas, que existe uma cor destinada a meninas e outra destinada a meninos” (N.T. 24, 31 de janeiro de 2018).</p> <p>“Tal como habitual o horário do lanche decorreu na cantina em que se poderia ver as mochilas com as lancheiras cor-de-rosa das meninas e as mochilas com as lancheiras azuis dos rapazes. Neste</p>	
--	--	--	--

		<p>momento, consegui observar a mochila diferenciada de dois gémeos presentes neste grupo. Apesar de terem as mochilas exatamente iguais, a da menina era cor-de-rosa enquanto a do menino era azul. É clara a diferença de cores, neste jardim-de-infância, destinada a meninas e destinada a meninos” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“As meninas mais velhas escolhiam cores mais claras, como o cor-de-rosa, o amarelo, o roxo e o azul claro já os rapazes mais velhos escolhiam cores mais fortes como o azul-escuro, verde e preto. Neste momento observei a diferença de cores entre idades, enquanto as meninas e os meninos de 5 anos já tinham ideia concreta das cores que queriam usar, as meninas e os meninos mais novos escolhiam todo o tipo de cores independentemente do género” (N.T. 25, 5 de fevereiro de 2018).</p> <p>“uma das meninas apresentou-se os seus três batons dizendo que um deles, da cor azul era de rapaz e os outros dois, cor-de-rosa eram de menina. Eu questionei-a sobre o porque de ela dizer aquilo. Ela disse-me que o azul que era de rapaz, não deixava brilho nos lábios, o outro, cor-de-rosa deixava e o outro deixava a cor rosa nos lábios e só poderia ser usado por meninas. Eu procurei explicar-lhe que os meninos também poderiam querer usar a cor rosa nos lábios e isso não tinha qualquer mal” (N.T. 26, 7 de fevereiro de 2018).</p> <p>“foi visível a diferença de cores no que diz respeito aos lápis escolhidos para pintar como nos papeis escolhidos para colar, entre os meninas e os</p>	
--	--	--	--

		<p>meninos. As meninas escolheram cores mais claras como cor-de-rosa, amarelo e verde-claro. Os rapazes preferiram cores mais fortes tal como o azul-escuro, vermelho, roxo e preto” (N.T. 27, 14 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Uma menina pediu-me que a ajudasse a desenhar o rei e o seu castelo enorme, visto o rei viver no castelo. As vestes do rei, na perspetiva desta, seriam azuis com alguns apontamentos em verde, a coroa era amarela. Depois desta menina ajudei mais uma menina e um menino e também estes/as escolheram a cor azul para a vestimenta do rei. Nesta pintura do desenho encontra-se a ideia da estereotipia das cores, em que o azul se encontra destinado a seres do sexo masculino” (N.T. 28, 19 de fevereiro de 2018).</p> <p>“uma menina encontrava-se com uma coroa cor-de-rosa e um menino com uma coroa azul e questionei o porquê, a assistente operacional disse-me que como aquele menino e aquela menina se portaram bem durante o almoço foram o rei e a rainha. Importa aqui refletir sobre as cores presentes nestas coroas: a azul na coroa de rapaz e a cor-de-rosa na coroa de rapariga” (N.T. 29, 21 de fevereiro de 2018).</p> <p>“O desenho dizia respeito a uma boneca, com dois totós e um vestido. As cores utilizadas pela meninas para a pintaram eram cores normalmente utilizadas, nos dois jardins-de-infância, pelas meninas como o cor-de-rosa, o amarelo, laranja e verde-claro, cores mais claras e pouco fortes” (N.T. 29, 21 de fevereiro de 2018).</p>	
--	--	---	--

		<p>“os meninos traziam o lanche nas suas lancheiras azuis, enquanto as meninas apresentavam as suas lancheiras cor-de-rosa” (N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Os meninos e as meninas de cinco anos sabiam muito bem as cores e realizaram o exercício sem qualquer dificuldade, mas os meninos e as meninas de três e quatro anos distinguiam mais facilmente umas cores que outras. Neste momento, apercebi-me que os meninos encontravam facilmente a cor azul, as meninas apesar de terem mais dificuldade também encontravam. Mas, por sua vez, encontravam muito mais rápido cores como cor-de-rosa e amarelo do que os meninos, que tinham mais dificuldade. Encontramos aqui outro exemplo de como as cores se encontram estereotipadas, e como os meninos se identificam mais facilmente com a cor azul e as meninas com a cor rosa e amarelo” (N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Uma menina pintou o seu ovo todo de castanho, mas depois de perceber que poderia usar cores, escolheu o rosa, o amarelo e o laranja para melhorar o sua pintura. As restantes meninas também escolheram esta cor, mas ainda o vermelho e o verde-claro. Os meninos escolhiam, tal como normalmente ocorre, cores mais fortes, como o azul-escuro, verde-escuro, preto e castanho” (N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).</p> <p>“Todas as crianças pintaram as rodas do carro ou de preto ou de castanho. Mas tudo o resto era completamente diferente. As meninas escolheram cores</p>	
--	--	--	--

		claras como o amarelo, cor-de-rosa, verde-claro, vermelho, lilás e duas meninas escolheram o azul claro. Os meninos escolheram cores mais escuras como o azul-escuro, verde, vermelho, roxo, castanho e preto. Um menino pintou o seu carro às cores e, portanto, utilizou todas as cores existentes” (N.T. 31, 28 de fevereiro de 2018).	
	<b>Estereótipos nas profissões</b>	<p>“os meninos iniciaram uma brincadeira que denominaram de “Bombeiros”. Assim sendo, eu teria de fingir que estava a ligar para os bombeiros, que eram os rapazes, para pedir socorro e estes iriam apagar os fogos nos sítios que eu pedisse. As meninas rapidamente me substituíram nesta função de ligar e passaram elas a ligar para eles, que eram os bombeiros” (N.T. 14, 18 de dezembro de 2017).</p> <p>“alguns meninos pediram para realizarmos uma brincadeira que eu lhes ensinei. Eles seriam bombeiros e eu ligava para eles para pedir ajuda visto estar a arder em alguns sítios. Neste momento apenas meninos estavam a brincar, com a brincadeira a decorrer algumas meninas se juntaram a nós, mas elas em vez de quererem ser bombeiras, queriam fazer a minha tarefa e ligar para eles” (N.T. 17, 8 de janeiro de 2018).</p> <p>“quatro meninos encontravam-se perto destes senhores a fingir que estavam a trabalhar como eles. Nas suas mãos colocaram dois paus cortados das árvores e fingiram que os paus eram uma motosserra e estavam a cortar os restantes paus deixados no chão pelos senhores. É curioso observar que apenas meninos se encontravam por perto, nenhuma menina procurou</p>	

		também imitar esta profissão. Serão as profissões estereotipadas, para que nenhuma menina se enquadrasse nesta?” (N.T. 30, 26 de fevereiro de 2018).	
--	--	--	--